



**ANA ELISA DE
ALMEIDA SANTOS
RUFINO**

**ACTUALIZAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE
REPERTÓRIOS NO ENSINO DO VIOLINO**



**ANA ELISA DE
ALMEIDA SANTOS
RUFINO**

**ACTUALIZAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE
REPERTÓRIOS NO ENSINO DO VIOLINO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana, professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Professor Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor Francisco José Dias Santos Barbosa Monteiro
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, pela sua enorme solicitude e dedicação.

Aos meus alunos e respectivas famílias, pela simpatia e preciosa colaboração.

À minha família, amigos e colegas, pelo constante apoio.

Ao Luís, pela paciência e por me ajudar a multiplicar o meu tempo.

palavras-chave

Violino, ensino da música, música popular

resumo

O presente estudo foi conduzido no âmbito do ensino especializado da música, mais concretamente do violino. Insere-se numa linha de pensamento que explora criticamente alternativas ao cânone clássico que actualmente domina os repertórios musicais neste contexto. O seu principal objectivo consiste em contribuir para uma educação artística aberta aos desafios da interculturalidade e mais próxima dos interesses musicais específicos dos jovens aprendizes de violino. Este objectivo justifica-se com um conjunto de problemas identificados em estudos sobre o ensino especializado da música em Portugal. Este projecto enquadra-se no âmbito da motivação e da pedagogia, levando em consideração o mundo heterogéneo em que os alunos vivem dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, enquanto questiona a prevalência do cânone musical erudito ocidental no ensino da música, através de uma procura das suas fundações históricas, sociológicas e ideológicas, explora igualmente o percurso até à validação académica e cultural das músicas populares, assim como a sua corrente inclusão nos currículos escolares de vários países. Acrescenta igualmente uma breve pesquisa acerca das teorias da motivação mais relevantes para o processo de aprendizagem musical.

A investigação acção propõe a inclusão de repertório não clássico nas aulas de violino através do recurso a músicas populares (tais como *rock*, *pop* e *jazz*) mais próximas do tempo e dos gostos pessoais de cada um dos alunos. A um grupo de oito estudantes de violino foi ensinada uma peça não clássica à sua escolha durante um período lectivo, como substituição de uma das peças clássicas previstas como parte do programa a trabalhar. Foram previamente avaliadas as vivências musicais familiares, assim como a relação dos alunos com o repertório clássico e a prática do instrumento. Após a implementação prática da experiência, foi feita nova avaliação respeitante a alterações dos índices motivacionais e dos níveis de prática instrumental dos alunos. Para tal, foi seguido um modelo metodológico etnográfico de recolha de dados, através da condução de entrevistas, questionários, anotações de campo e recursos audiovisuais, tais como gravações vídeo.

A análise do processo de ensino-aprendizagem, assim como a consulta das preferências e opiniões dos alunos, pais e colegas professores de música providenciaram um largo espectro de questões a serem observadas e consideradas no que concerne a futuras aplicações destes tipos de música no contexto educativo, sugerindo que existe, por parte da comunidade escolar, uma significativa receptividade a uma via de pluralidade estética e cultural.

keywords

Violin, music education, popular music

abstract

This research was carried in the field of Specialized Music Education, particularly of violin instruction. It follows a line of thought that critically explores alternatives to the classical canon that presently dominates musical repertoires in this context. The main aim is to contribute to an artistic education that is open to intercultural challenge and also stands closer to the specific musical interests of young violin players. This purpose is justified by a set of problems identified in the course of several studies focusing on Specialized Music Education in Portugal. This project was conducted within a motivational as well as pedagogical framework, taking into consideration the heterogeneous world students live in. While at the same time questioning the prevalence of the classical western musical canon in music education by searching its historical, sociological and ideological foundations, it also explores the path towards academic and cultural validation of popular music and, ultimately, its ongoing inclusion in school curricula around the world. It's also added a brief survey of the motivation theories most relevant to musical learning processes.

This action-research proposes the inclusion of non-classical repertoire in violin classes, through the use of popular music (such as rock, pop, and jazz) closer to each student's time and musical taste. A group of eight violin students were thought a popular music piece of their choice during one school term, as a substitution for one of the classical pieces planned as part of the program. The family musical environments, as well as the previous relationship of the students with the instrument's repertoire and practice were assessed. After the practical implementation of the experiment, a new assessment was made concerning shifts in student's motivational indexes and practice levels. An ethnographic methodological model was used to gather data for this project through interviews, questionnaires, field notes, journals and media resources such as video recording.

Learning process analysis, together with an overall consultation of students' preferences and opinions, as well as their parents' and fellow music teachers', provided a broad scope of questions to be observed and considered regarding future applications of this kind of music in an educational context, suggesting there is already, inside the school community, a significant openness to a path of aesthetic and cultural pluralism.

ÍNDICE

Introdução.....	17
I. Problemática e Conceptualização.....	21
1. Problemática: que missão para o actual ensino da música?.....	23
2. Enquadramento teórico.....	27
2.1 <i>Para além da Cultura: o culto da “música clássica”.....</i>	<i>27</i>
2.2 <i>Reprodução social e cultural.....</i>	<i>31</i>
2.3 <i>Perspectivas valorativas da música e da cultura populares.....</i>	<i>33</i>
2.4 <i>A cultura popular sob o olhar académico.....</i>	<i>36</i>
2.5 <i>Um paradigma em ruptura?: casos de escolas especializadas e não especializadas no ensino de música.....</i>	<i>42</i>
2.6 <i>Um projecto educativo para o ensino do violino: inclusão e pluralidade.....</i>	<i>48</i>
2.7 <i>Outro factor em jogo no processo de ensino: a motivação do aluno para a aprendizagem.....</i>	<i>49</i>
3. Metodologia.....	54
<i>A Investigação-Acção.....</i>	<i>54</i>
<i>Tarefas a desenvolver para a implementação da metodologia.....</i>	<i>56</i>
II. Selecção de alunos e repertório.....	59
1. Critérios de selecção dos alunos.....	60
2. Processo de selecção do repertório.....	61
Inês.....	61
Lourenço.....	64
Manuel Pedro.....	68
Maria Inês.....	73
Natália.....	76
Patrícia.....	79

Pedro.....	81
Rita.....	85
3. Análise global.....	89
III. Peças seleccionadas e implementação do projecto.....	91
1. Peças seleccionadas.....	92
Inês – <i>Yesterday</i>	93
Lourenço – <i>Misty</i>	99
Maria Inês – <i>Love of my life</i>	105
Manuel Pedro – <i>21 Guns</i>	111
Natália – <i>The winner takes it all</i>	117
Patrícia – <i>Colors of the wind</i> e <i>Can you feel the love tonight</i>	125
Pedro – <i>Paranoid Android</i>	127
Rita – <i>All of me</i>	147
2. Implementação do projecto.....	149
IV. O processo de ensino-aprendizagem do novo repertório.....	153
1. Observações durante o processo de ensino-aprendizagem.....	154
Inês.....	154
Lourenço.....	155
Manuel Pedro.....	157
Maria Inês.....	159
Natália.....	162
Patrícia.....	163
Pedro.....	165
Rita.....	167
2. Análise Global.....	170
3. Avaliação dos pares.....	171
4. Auto-avaliação.....	174
V. Conclusões.....	177
Referências Bibliográficas.....	185

Referências Discográficas.....	189
Anexos.....	191
Anexo 1 – Guião da primeira entrevista aos pais.....	191
Anexo 2 – Guião da primeira entrevista aos alunos.....	192
Anexo 3 – Guião da segunda entrevista aos pais.....	193
Anexo 4 – Guião da segunda entrevista aos alunos.....	194
Anexo 5 – Análise do conteúdo das entrevistas iniciais.....	195
Anexo 6 – Análise do conteúdo das entrevistas finais.....	199
Anexo 7 – Inquérito aplicado aos docentes.....	202
Anexo 8 – Calendário de actividades.....	204
Anexo 9 – Declaração de aceitação	205

Introdução

Como professora de violino em actividade há cerca de uma década, tenho tido a oportunidade de constatar que o repertório ensinado aos alunos das novas gerações em pouco ou nada difere daquele que estudei enquanto aluna e que já se leccionava antes do meu tempo. Além disso, observo também uma fraca empatia de certas crianças e jovens com o tipo de peças e estudos contidos nesse mesmo repertório (baseado no programa oficial proposto pelo Ministério da Educação¹) que, sendo constituído apenas por música erudita, não é suficientemente eclético de modo a corresponder às expectativas dos alunos.

A questão da identificação dos alunos com a música que tocam é, a meu ver, crucial, sobretudo se atendermos ao nível etário (pré-adolescentes e adolescentes), e à importância que tem nas suas vidas a identificação com grupos e indivíduos (Raymond-Rivier, 1977). É também comum na minha prática lectiva encontrar alunos que, ainda que apreciando as peças mais eruditas, manifestam, contudo, interesse em experimentar paralelamente outros domínios musicais.

A minha própria experiência profissional enquanto instrumentista sustenta igualmente a necessidade de alargamento do ensino a outros domínios da música. Tal como a população estudantil, também os públicos das salas de concerto reagem positivamente à introdução de géneros mais populares nos programas apresentados². Por outro lado, algumas situações profissionais vivem quase exclusivamente de música que se encontra fora do âmbito erudito. Uma excessiva especialização neste último não se

¹ Embora num programa se suponha encontrar uma série de conteúdos e competências norteadores do processo de ensino da respectiva disciplina, a verdade é que aquele que vigora actualmente em muitas escolas há já várias décadas referente à disciplina de violino não possui exactamente essas características. Sendo a sua quase totalidade constituída por uma mera listagem de obras que deverão ser ensinadas ou servir de modelo na escolha de outras equivalentes, leva desta forma a um efectivo constrangimento na escolha de repertório.

² Têm sido frequentes as apresentações de orquestras de vocação clássica em conjunto com artistas de música popular, como bem ilustram, a título de exemplo, os casos das portuguesas Filarmonia das Beiras e Sinfonietta de Lisboa.

afigura, portanto, uma particular vantagem para quem pretenda enveredar por esta via profissional.

A questão da abordagem de diferentes domínios musicais no contexto educacional tem-se vindo a revelar cada vez mais pertinente. A chamada música popular³ é muitas vezes usada como forma de atrair o interesse dos jovens, sendo o objectivo final, contudo, o de direccioná-los para um domínio aparentemente mais digno de receber os seus esforços (Green, 2006). Cada vez mais, no entanto, se atribui valor à música popular, tanto em si própria como em relação a outras músicas, considerando-se a abertura estilística como um contributo importante para uma visão alargada e criticamente informada da música em geral (*Ibid.*)

Observo que disciplinas como a Formação Musical e a Classe de Conjunto, têm já introduzido repertórios fora do domínio estrito da música erudita, tendo essa mudança sido um elemento motivador e enriquecedor dos alunos. Todavia, nas aulas de violino, essa abertura ainda não foi plenamente conseguida. Alguns métodos utilizados internacionalmente oferecem propostas com um conteúdo mais diversificado, tais como o método Suzuki ou as compilações para exame da *Associated Board of the Royal Schools of Music* (ABRSM), o que mostra que esta é uma questão já considerada em vários países e com uma significativa adesão. No entanto, noto que, além de não constituírem uma reserva suficientemente vasta de opções, podem não corresponder necessariamente aos interesses particulares e naturalmente volúveis dos alunos em questão.

Este projecto educativo pretende, portanto, inverter a tendência em fazer persistir um repertório canónico que, geração após geração, é reproduzido sem se atender ao contexto (histórico, social e etário) em que é ensinado. Proponho, assim, um esforço de aproximação aos alunos, ao seu tempo, ao seu nível etário, às suas expectativas pessoais, à sua identidade.

A proposta consiste em criar pontos de intersecção entre o percurso das aulas de música e um conjunto de géneros musicais à partida mais atractivos e actuais, do ponto

³ Há que distinguir os significados atribuídos ao termo “popular” nas línguas latinas e anglo-saxónicas (Sardo, 2009), já que nas primeiras tem uma conotação que a aproxima da música tradicional e, por vezes, até de uma forma algo pejorativa. Aqui, contudo, assumirei uma tradução literal da expressão *popular music*, considerando que nela se podem incluir géneros como o jazz, *pop*, *rock* ou qualquer outro que, não fazendo parte do domínio erudito, tenha uma forte componente e aceitação populares.

de vista dos jovens, procurando compreender se a utilização de repertório não clássico⁴ (*pop-rock*, *jazz*) nas aulas de instrumento contribui de algum modo para a motivação e aproveitamento dos alunos. O objectivo principal deste estudo consiste em aferir se há um acréscimo de interesse e investimento no estudo dos alunos de violino, por via da introdução de repertórios mais conformes com as suas preferências musicais, reunindo para isso um conjunto de partituras susceptíveis de integrarem tipos distintos de repertório mais adequados à sua idade e às suas preferências. Além disso, será também averiguado o interesse pedagógico da inclusão das peças seleccionadas no sentido de concorrerem igualmente para a consolidação das competências técnicas e musicais dos alunos.

O primeiro capítulo é dedicado à problematização, enquadramento teórico e metodologia implicados neste projecto. Inicia com uma exposição da problemática que lhe serviu de mote, cujos contornos foram delineados acima. Segue-se uma pesquisa bibliográfica que oferece várias perspectivas acerca dos fenómenos de hierarquização e canonização de repertórios, começando por um enfoque sobre a música clássica, que se transfere posteriormente para a música popular e, finalmente, analisa o lugar desta última no meio académico e nas instituições escolares. Complemento-o com uma explanação das principais ideias criadas em torno do fenómeno da motivação no contexto de ensino-aprendizagem, essenciais para a compreensão dos objectivos deste trabalho. Termina com uma nota acerca da metodologia aqui adoptada, a Investigação-Acção, e uma breve descrição das tarefas encetadas na implementação prática do projecto.

O segundo capítulo descreve a primeira fase desta implementação, em que se procedeu à selecção dos alunos e do repertório não clássico a ser aplicado. Assim, inclui igualmente a exposição dos critérios de selecção contemplados na escolha dos alunos e, de seguida, todo o processo que conduziu à selecção e obtenção do novo repertório (entrevistas, análise, transcrição musical).

⁴ Apesar de, na música popular, haver um crescente número de músicas que são hoje consideradas “clássicas” (alguns dos quais são explorados neste Projecto Educativo), adoptei esta expressão apenas para o cânone da música erudita ocidental, por ser a designação recorrente no meio musical onde desenvolvi este estudo, ou seja, as escolas e conservatórios de música.

No terceiro capítulo estão organizados as partes de violino e respectivos acompanhamentos de piano, obtidos na sequência do processo prévio de selecção e, quando é esse o caso, transcrição e arranjo, seguidos de algumas notas práticas acerca da implementação do trabalho das peças.

No quarto capítulo apresento o resultado das observações efectuadas por todos os intervenientes desta experiência: eu própria, no papel de professora, os alunos, os seus pais e alguns dos meus colegas docentes da escola onde a experiência teve lugar.

Finalmente, no quinto capítulo, exponho as conclusões que me foram permitidas através da análise e cruzamento das várias informações obtidas durante este trabalho. Mais do que criar certezas, procuro levantar questões e abrir portas que possam levar a futuros trabalhos e a reflexões conducentes a um progresso no ensino musical e instrumental e à conquista do gosto, empatia e sucesso dos estudantes que o procuram.

I. Problemática e Conceptualização

Este primeiro capítulo expõe a problematização e o quadro conceptual que serviram de base a este Projecto Educativo. Inicia com uma revisão da bibliografia consultada a fim de conhecer as diversas problemáticas que se relacionam com referências culturais e opções de repertório no contexto da prática e ensino musicais. Começa-se por analisar alguns dos problemas que têm vindo a ser detectados no sistema de ensino especializado da música, cujo diagnóstico crítico nos conduz a uma reflexão acerca dos critérios que regem a selecção de repertórios musicais e a uma desconstrução dos valores que sustentam a sua hierarquização conforme é mais comumente aceite no meio académico, institucional e social. O subcapítulo 2.1 explora várias facetas justificativas da posição culturalmente superior que o idioma clássico tem assumido, enquanto o seguinte (2.2) se detém numa abordagem de pendor ideológico.

O subcapítulo 2.3 aproxima-se, por sua vez, dos domínios populares, começando por tentar traçar as definições e perspectivas que se pode adoptar perante esse adjectivo, expondo de seguida as questões de validação e valoração que este tem suscitado no debate académico. Segue-se, no subcapítulo 2.4, uma breve exposição histórica das várias visões construídas acerca, não só da música popular, mas da cultura popular como um todo, algo que se confunde com o surgimento e desenvolvimento da área de estudos culturais e o seu cruzamento com as disciplinas de Sociologia, Etnografia e Etnomusicologia.

Seguem-se outros subcapítulos que trazem a exposição de novo até ao ensino e a outras questões que vão efectivamente alicerçar este trabalho. Num deles (2.5), relata-se as experiências levadas a curso até agora nos países que deram já início a transformações curriculares no sentido da pluralidade cultural e, por conseguinte, da inclusão de domínios musicais diversos no ensino generalista ou especializado da música, algo que proponho ao longo deste trabalho (2.6). E porque é isso que este projecto pretende explorar mas, sobretudo, numa perspectiva motivacional, encontramos no subcapítulo 2.7 um breve resumo de ideias e modelos relacionados com a motivação no processo de

ensino-aprendizagem, essenciais para a compreensão das escolhas, acções e conclusões que este trabalho envolveu.

A secção dedicada à Metodologia apresenta o modelo metodológico em que este projecto se baseou, a Investigação-Acção, começando por uma explanação dos principais parâmetros que a identificam, assim como das implicações que teve para a concepção desta experiência. Finalizo este capítulo com uma breve descrição das tarefas realizadas durante a implementação do projecto.

1. Problemática: que missão para o actual ensino da música?

O Conservatório de Música e, por extensão, as escolas e academias de música oficializadas e profissionais⁵, têm sido o principal bastião de um ensino técnico e altamente especializado no actual contexto de democratização e massificação do acesso ao conhecimento artístico e musical. É de notar, portanto, que o conjunto de competências aí ministradas dificilmente se encontra acessível por outros meios ou em outras instituições e também que, no que a habilitações concerne, detêm efectivamente a exclusividade do reconhecimento por parte do Estado e ministérios competentes. No entanto, pode questionar-se se o Conservatório continua hoje a servir de forma adequada os interesses e necessidades, educacionais ou profissionais, daqueles que o procuram.

Segundo Peter Cope e Hugh Smith, o ensino formal da música na sociedade ocidental tem tido associada, ao nível da população geral, uma taxa de sucesso reduzida (Smith, 1997, p. 283). No caso específico de Portugal, tal foi também observado no mais recente Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes et al., 2007). Segundo este documento, há um elevado número de retenções e desistências logo a partir do início do curso básico, que tende ainda a aumentar nos níveis subsequentes, levando a que o total de alunos que concluem o curso complementar seja “praticamente insignificante” e originando assim taxas de conclusão por alguns consideradas “escandalosamente baixas” (Fernandes, et al., 2007, p. 60). Há todo um espectro de razões passíveis de consideração para justificar tal facto: culturais, pedagógicas, institucionais. Estarão o sistema e as suas linhas pedagógicas orientadoras a cumprir plenamente aquilo que assumem e que outros lhes reconhecem como objectivo e função? Haverá, pelo contrário, uma perda de relevância do contexto cultural subjacente à forma como a música é actualmente ensinada nas escolas que esteja a contribuir para um distanciamento e decréscimo de empatia por parte dos jovens estudantes que compõem o seu público alvo (Smith, 1997)?

À partida, um curso de instrumento está vocacionado para a formação de concertistas, isto é, instrumentistas de música erudita de nível profissional, que

⁵ Deste ponto em diante, pelo termo “Conservatório” refiro-me a todo o conjunto de escolas oficializadas de ensino especializado de música.

constituirão, no entanto, uma ínfima parte dos alunos que nele ingressam (Smith, 1997, p. 283) (pode-se igualmente questionar se alguma vez o mercado de trabalho teria capacidade de resposta, não fosse este o caso). A ideia instituída de que apenas uma minoria da população estudantil possui as qualidades inatas necessárias para singrar neste tipo de ensino, isto é, “talento”⁶, acaba por justificar como “natural” a taxa de insucesso verificada. Esta linha de pensamento entra em directa contradição com a filosofia base do sistema de ensino estatal, ou seja, a igualdade de oportunidades formulada no lema “*escola para todos*”. (Fernandes, et al., 2007, p. 113; Smith, 1997, p. 283).

Isto remete também para uma discussão patente nos vários estudos efectuados a pedido do Ministério da Educação (Fernandes, et al., 2007; Fernandes, Ó, & Paz, 2008) acerca da verdadeira missão do Conservatório enquanto instituição. O Relatório Final de 2007 identifica uma certa crise de identidade das escolas do ensino artístico especializado, uma vez que é difícil discernir-lhes uma finalidade clara (Fernandes, et al., 2007, p. 46). De facto, enquanto lemos no Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, que estas escolas se destinam a formar músicos ou outros profissionais ligados a esta área artística (Fernandes, et al., 2007, p. 137), uma parte significativa dos estudantes não pretende, no entanto, prosseguir os estudos musicais até um nível superior ou sequer ingressar no mercado de trabalho nessa área (Fernandes, et al., 2008, p. 16). Cria-se então uma desarticulação entre as naturezas da oferta e da procura o que, de acordo com o supracitado Relatório, leva a “uma situação que eventualmente não agradará a nenhum dos principais intervenientes e que, acima de tudo, não servirá da melhor forma a sociedade e os seus cidadãos” (Fernandes, et al., 2007, p. 59).

Em meu entender, ainda que o sistema e as suas instituições possam vir a otimizar estratégias e a conseguir uma coordenação mais eficiente, a disparidade de objectivos por parte da própria população estudantil continuará a ser uma realidade difícil de contornar. Deste modo, a perspectiva das escolas do ensino vocacional poderem formar também músicos amadores mas, contudo, competentes e realizados, não deve ser

⁶ Este termo é aqui utilizado com o sentido que vulgar e tradicionalmente lhe é atribuído, reconhecendo embora que se trata de um conceito cada vez mais questionado e desconstruído por um vasto conjunto de estudos e literatura.

encarada como um desvio da sua missão, assim como se não considera desperdiçada a formação de um estudante em áreas do conhecimento que não constituirão, no futuro, a sua especialização profissional. Deve notar-se que o conceito de amadorismo aqui considerado não é sinónimo de uma mera “ocupação de tempos livres”, embora este equívoco aconteça, de facto, entre grande parte dos alunos e encarregados de educação, merecendo a crítica de alguns responsáveis dos conservatórios (Fernandes, et al., 2007, p. 60).

Assim, estas instituições de ensino deverão estar a vários níveis preparadas para servir da melhor forma os interesses dos que as procuram, assim como da sociedade em geral. Uma perspectiva de aproximação ao contexto cultural da população estudantil é algo que pode ser aplicado independentemente das finalidades e objectivos que as escolas eventualmente abracem. Uma das formas possíveis de conseguir essa aproximação implica a análise e adaptação dos conteúdos ministrados, que há muito se têm evadido a uma necessária revisão.

Lê-se no relatório de 2007 que

“o currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didáctico, artístico, formação musical)” (Fernandes, et al., 2007, p. 47).

A par desta desactualização e, possivelmente, também como consequência desta, constato, pela minha própria experiência profissional, que os conteúdos sugeridos nos programas se limitam a uma fracção limitada do espectro de repertórios e domínios musicais disponíveis actualmente. Isto merece alguma reflexão, visto que os conservatórios são cada vez mais frequentados por alunos de meios culturais e sócio-económicos diversos (Fernandes, et al., 2007, p. 58) e as solicitações a um músico profissional ou amador podem provir de um conjunto igualmente variado de domínios musicais. A que se deve, então, o regime de quase exclusividade praticado pelo Conservatório no que toca ao domínio musical ministrado e, por consequência, abertamente promovido?

Ao músico de hoje faz-se cada vez mais um apelo à diversidade e à versatilidade (Odam, 2004, p. 131). As oportunidades de trabalho podem surgir sob a forma de recitais ou concertos, quer a solo, quer em agrupamentos de câmara ou orquestras, mas também toda a sorte de eventos e cerimónias, que muitas vezes exigem formações instrumentais e reportórios heterogéneos e improvisados (dentro ou fora do âmbito da música erudita). O cruzamento de estilos e domínios musicais ganha adeptos e é muitas vezes uma fórmula de sucesso para cativar públicos diversificados⁷. Não deverá esta faceta ser também contemplada pelo sistema que se propõe a formar estes mesmos profissionais?

Por outro lado, o músico amador (que, como atrás referimos, constitui uma larga parcela dos alunos que frequentam as instituições de ensino (Fernandes, et al., 2008, p. 16)), vê a música não como uma via profissional mas como um complemento da sua formação e uma actividade que proporciona prazer pessoal e é ao mesmo tempo um instrumento de socialização. Neste caso, não havendo pressões profissionais, há sobretudo a influência de ligações emocionais, identificação e gostos pessoais, tanto do próprio músico como do meio social que o envolve, ou seja, pares, familiares e amigos.

Tendo em conta estes diferentes contextos e circunstâncias é, portanto, digno de nota o facto de o Conservatório se ter vindo a debruçar quase exclusivamente sobre o que apelidamos de música erudita ou “clássica”. O que é ainda mais notável é que esse favorecimento estilístico é encarado com naturalidade e tem sido, em larga medida, inquestionado. Bruno Nettl observa que certas instituições de ensino que se intitulam de escolas de música são, mais precisamente, escolas de música erudita europeia ocidental, (Nettl, 1995, p. 82) funcionando, não só através do incentivo à conservação de uma só música, mas por vezes também à supressão de outras. (Nettl, 1995, pp. 82, 89) Segundo Lucy Green, acompanhando uma expansão da educação musical formal nos últimos 150 anos, tem havido um concomitante declínio da produção musical erudita, observando-se que aquela tem, afinal, contribuído para a consolidação de um repertório canónico, não só limitado estilisticamente mas também parado no tempo (Green, 2003, p. 263). Como poderá um professor de instrumento contribuir para o alargamento do repertório na sala

⁷ Veja-se os casos de Itzhak Perlman, Yehudi Menuhin, Gilles Apap ou David Garrett, e as suas respectivas incursões na interpretação de bandas sonoras para cinema, música jazz, folk ou pop-rock.

de aula, mantendo uma exigência técnica e artística conforme ao padrão de ensino do Conservatório? Existirão, no âmbito da música popular, canções com interesse didáctico-pedagógico para o ensino do violino? O alargamento do repertório da disciplina de violino ao gosto pessoal dos alunos configurará um factor motivacional da aprendizagem? Que outros factores poderão estar em jogo?

Este cânone “clássico”, que respeita a uma parcela limitada do repertório erudito, tem uma clara primazia dentro mas também fora das instituições de ensino, no contexto de uma cultura musical de elite. Vários autores procuraram as verdadeiras razões para tal e as suas reflexões apontam sobretudo para contornos culturais, sociais, filosóficos e também ideológicos.

2. Enquadramento teórico

2.1 Para além da Cultura – o culto da “música clássica”

Christopher Small observa que a própria cultura musical erudita em geral se encontra quase cristalizada num repertório restrito, limitado estilística e temporalmente, cuja listagem das obras mais populares raras vezes ultrapassa o período entre Vivaldi e Debussy, podendo ainda reduzir-se, sem grande abuso, aos cerca de 150 anos que separam Mozart de Mahler (Small, 1998, p. 88). É a este cânone da música ocidental que se refere geralmente o epíteto de “música clássica”. Ainda que não sendo a mais difundida e consumida pelo público, esta música tem hoje uma preponderância nas instituições educativas que a sobrepõe a outros estilos musicais em curso na actualidade (Small, 1998, p. 88). No universo da música erudita, o peso desse repertório canónico é de tal ordem que aquelas que se afastam deste período adquirem uma designação específica (como se de uma especialidade se tratassem), que as separa e distingue, como é o caso da “música antiga” ou “música contemporânea”. (Nettl, 1995, p. 84).

Além do factor tempo, ou antiguidade, há outros valores, como a importância do autor-criador, uma figura que persiste em manter uma certa aura de herói romântico,

apesar das desconstruções e críticas de que tem sido alvo desde o estudo seminal *O que é um autor* de Michel de Foucault (Foucault, 2002). Na visão de Small, este enamoramento com um passado, ainda que não muito distante, e a quase mitificação das personagens e obras artísticas que este nos legou aparecem de forma tão vincada e preponderante na cultura musical erudita que parecem entrar em directa contradição com algumas das características que nos habituámos a reconhecer na sociedade contemporânea, como seja a promoção de um constante e inevitável progresso (Small, 1998, p. 88).

A música clássica é, por isso, considerada por muitos como um anacronismo mas, no entanto, essa mesma carga histórica ajuda a conferir-lhe uma gravidade que é, para os seus apreciadores, uma parte importante do seu apelo, e que acaba por convenientemente emprestar, por exemplo, a ocasiões formais ou solenes. O seu carácter intrinsecamente ritualístico e a forma como tem vindo a perpetuar-se no tempo, cada vez mais distante das condições e razões que lhe deram origem, tem suscitado inclusivamente uma persistente comparação com uma espécie de culto religioso (Johnson, 2002, p. 9).

Kingsbury encara aquilo que apelida de “música séria”⁸ como algo que assenta na fronteira entre o secular e o sagrado, ou mesmo que consegue ser ambos simultaneamente (Kingsbury, 1988, p. 142). Nota também a “distância sacralizada”⁹ entre o público e o intérprete num recital ou concerto clássicos, assim como a absoluta proibição de qualquer perturbação, como sejam os actos de falar, cantar ou dançar (*Ibid.* p. 165). Espera-se, pois, do ouvinte uma atitude essencialmente contemplativa (*Ibid.* p.166). Também Bruno Nettl equipara a cultura da música erudita ocidental a uma espécie de sistema religioso, em que a própria música é a entidade divina, servida pelos intérpretes, compositores e musicólogos, celebrada em rituais (constituídos pelos recitais e concertos) e cujas intocáveis escrituras são representadas pelos manuscritos das obras ou pelas suas edições mais historicamente fidedignas (Nettl, 1995, p. 15).

O processo de canonização da música clássica ocidental centra-se, contudo, na obra musical como unidade fundamental (*Ibid.* p. 84) e a sua principal referência é a identidade do seu compositor (*Ibid.* p. 14). Nettl encara a importância da relação entre uma obra de arte e o seu autor como uma das características fundamentais da arte e

⁸ No original: “serious music”, tradução minha.

⁹ No original: “sacralized distance” tradução minha.

cultura ocidentais (Ibid. p. 14). É curioso reparar como esta cultura, não só subsiste sob um panteão de compositores desaparecidos, como quase parece depender dessa realidade para manter o seu apelo. Nas palavras de Kingsbury, “Tipicamente – e, pelo menos num dos sentidos do termo, idealmente – os compositores estão mortos, e a partitura é tratada, por uma questão de reverência e respeito, um pouco como se trata um testamento”¹⁰ (Kingsbury, 1988, p. 167).

Na opinião de Small, esta fixação pelos compositores mortos, pelas suas biografias e as suas obras, deve mais a uma interpretação sociológica e de psicologia colectiva do que a uma análise técnica ou qualitativa da música em si. A figura do grande compositor e da sua obra, transmissível e imutável, fornece-nos um consolador paradigma de estabilidade, impossível de conseguir através dos compositores vivos e da sua imprevisibilidade (Small, 1998, pp. 89, 92).

Há um outro paradigma, cujo eco continua sonante no meio académico, que historicamente tem atribuído à música clássica um valor intrínseco que deriva de qualidades transcendentais tais como a universalidade e a autonomia (Green, 2003, p. 164). Como sustenta Toynbee, este não só legitima aquela figura do criador solitário, genial, abstraído da realidade e dos temas prosaicos, como o mitifica, ao conferir-lhe uma aura de elevação (Toynbee, 2003). As obras que esse criador produz são, nesse quadro de sentido e referência, entendidas como sendo também intemporais e independentes das forças sociais em que emergiram.

Esse paradigma é herdeiro do conceito de “música absoluta”, ideia associada aos primeiros românticos da transição para o séc. XIX, muita embora o relato do seu aparecimento esteja envolto em imprecisões e equívocos (Chua, 1999, pp. 3, 4). A própria expressão surgiu apenas mais tarde, através de Richard Wagner, e a sua definição tem sido desde então recriada, reinterpretada e, por vezes, também desconstruída (*Ibid.* pp. 4, 6)

¹⁰ No original: “Typically – and in at least one sense of the word, ideally – composers are dead, and the score is treated, as a matter of reverence and respect, somewhat as one treats a will”, tradução minha.

Com a intenção inicial de libertar a essência de uma música instrumental “pura” dos constrangimentos da palavra e, por extensão, de tudo o que pudesse considerar-se extra-musical, programático ou funcional, logo passou a adquirir dimensões filosóficas tais que, paradoxalmente, a levavam para esferas cada vez mais longínquas da própria música que supostamente pretendia caracterizar (*Ibid.* pp. 4, 6). Como critica Chua, a música absoluta é um discurso fabricado, trazido à existência não pela música, mas pelas palavras, ou seja, estamos perante uma “música emancipada da linguagem *através da linguagem*”¹¹ (*Ibid.* p. 6). Assim, tornou-se muitas vezes uma espécie de fachada musical que na verdade escondia, não só os caprichos da filosofia oitocentista, como tácitas diatribes ideológicas que perduraram até ao século XX.

Segundo Sanna Pederson (Pederson, 2009, p. 261), o conceito de “música absoluta” é, em grande parte, devedor aos escritos de Dahlhaus e conquistou funcionalidade política durante a guerra fria ao sustentar uma arte musical que seria absolutamente abstracta, por oposição à teoria marxista. Neste último contexto ideológico, o compositor alemão Hanns Eisler encara, por sua vez, a música absoluta como um “conceito à volta do qual uma época histórica específica agrupou as suas ideias acerca da natureza da música”¹² (Dahlhaus, 1989, p. 2), ou seja, trata-se do reflexo do que apelida de sociedade burguesa moderna. Segundo o próprio, “a predominância da música sem palavras, (...) a divisão entre música e trabalho, música séria e ligeira, profissionais e diletantes, é típica da música na sociedade capitalista”¹³ (Eisler cit. Dalhaus, 1989, p. 2).

É, assim, patente que são diversas as interpretações possíveis para a posição hegemónica da música clássica no universo de uma cultura que se pretende a mais “alta” perante as demais. Cada vez mais, contudo, se tem direccionado a atenção para o alcance social e ideológico das questões que estão associadas a essa hierarquização e hegemonia.

¹¹ No original: “... a music emancipated from language *by language*”, tradução minha.

¹² No original: “...a concept around which a specific historical epoch grouped its ideas concerning the nature of music”, tradução minha.

¹³ No original: “The predominance of music without words (...) the division between music and work, between serious and light music, between professionals and dilettants, is typical of music in capitalist society”, tradução minha.

2.2 Reprodução social e cultural

Lucy Green vê no favorecimento da ideologia musical clássica uma forma de perpetuar distinções de classe, género e etnicidade, ou seja, de “perpetuar os valores de grupos sociais particulares interessados, à custa de outros, enquanto ao mesmo tempo parece ser 'objectiva' ou 'desinteressada’”¹⁴ (Green, 2003, p. 264). Esta interpretação remete de imediato para as teorias de Pierre Bourdieu acerca da reprodução cultural e social e do papel preponderante que o sistema de ensino tal como é hoje concebido tem tido na manutenção da posição privilegiada das classes dominantes.

Bourdieu descreve o contexto social subjacente à reprodução do capital cultural de uma forma que desmistifica certas pretensões do sistema de ensino (Bourdieu, 1979). A ideia da universalidade das mensagens transmitidas por este sistema é de imediato posta em causa quando se chega à conclusão que apenas parte da população está apta a assimilar essa mesma mensagem ou conhecimento, e que essa aptidão é veiculada por um outro sistema paralelo, o meio familiar. Desta forma, a aquisição de cultura acaba por obedecer a uma espécie de hereditariedade relacionada com a transmissão dos chamados instrumentos de apropriação (*Ibid.*).

A distribuição do capital cultural providenciado pelo sistema de educação acaba então por correlacionar-se com a distribuição social das classes envolvidas, tendo cada uma uma propensão particular para determinadas práticas culturais em detrimento de outras, o que leva, por sua vez, a uma distribuição específica dos já mencionados instrumentos de apropriação (*Ibid.*). O resultado é a preservação de uma cultura dominante no seio de uma classe dominante que a produz e que possui por isso condições privilegiadas para a descodificar. Na opinião de Bourdieu, a pretensão de universalidade de um sistema de ensino falha quando este não consegue transmitir todos os recursos de apropriação juntamente com a sua mensagem, deixando margem para uma selecção “natural” que perpetuará inevitavelmente as linhagens mais aptas, isto é, aquelas que beneficiam à partida de um “melhor” património cultural herdado do meio

¹⁴ No original: “...perpetuates the values of particular, interested social groups at the expense of others while at the same time appearing to be “objective” or disinterested”, tradução minha.

familiar (*Ibid.*).

No caso particular da música, Green nota que a ideologia que mais valoriza a música clássica ocidental reflecte os gostos de uma minoria de classe média alta. Isto pode desfavorecer dentro do sistema de ensino as crianças de classes mais baixas, tanto por motivos culturais como económicos. Dando seguimento à ideia de que a educação formal favorece aqueles que à partida já partilham os valores que esta instila, a escolha dos conteúdos do sistema de ensino da música seria também susceptível a uma tendência histórica para a manutenção dos privilégios das classes dominantes (Green, 2003, pp. 264, 267).

A linearidade deste raciocínio, embora possa provar-se realista em grande parte dos casos, pode também ser contrariada por outros, talvez excepcionais. Novas correntes e iniciativas educacionais têm levado a música clássica até junto de crianças de classes desfavorecidas cultural e economicamente¹⁵, conseguindo resultados surpreendentemente positivos e provando também que é possível apreciar-se e criar-se uma afinidade emocional com uma forma de arte com cuja génese aparentemente se partilha pouco. Ou seja, apesar da música popular ser, em geral, preferida pelas crianças de várias classes sociais e nacionalidades (Green, 2003, p. 267), não é impossível aproximá-las da música clássica fazendo nascer por esta um gosto genuíno.

No entanto, isto parte geralmente de programas bastante específicos, em que se mobilizam grandes recursos materiais e humanos com um objectivo bastante marcado de contrariar as difíceis condições culturais e económicas que à partida estas crianças apresentam. Não se pode, portanto, equiparar esta situação à realidade heterogénea e autónoma com que os professores se deparam no sistema de ensino especializado de música, que não tem geralmente uma vocação de assistência social. Deve ser igualmente sublinhado o facto de essas políticas educativas e culturais assentarem numa espécie de “democratização cultural”, como refere criticamente Teixeira Lopes (Lopes, 2009), que no entanto reflecte uma

¹⁵ Veja-se o caso da portuguesa Orquestra Geração ou do projecto em que se inspirou, o *Sistema de Orquestras Infantiles e Juveniles de Venezuela*, que levaram a prática orquestral erudita até crianças que, de outra forma, não teriam possibilidades económicas para tal.

“concepção descendente, paternalista, hierarquizada e arbitrária da transmissão cultural, próxima de dispositivos da difusão, o que implica, necessariamente, que se parta do património cultural e/ou de criação artística, pertencente a uma minoria de especialistas altamente consagrados e nobilitados” (*Ibid.* 173).

Será que a fomentação de uma aproximação da música clássica aos jovens bastará para que estes se compatibilizem com o ensino formal da música tal como ele hoje acontece? Ou será um caminho igualmente válido aceitar a inclusão no sistema de ensino das formas e géneros musicais mais populares e com os quais esta juventude à partida se identifica? As vivências musicais familiares têm impacto na relação que os alunos estabelecem com o repertório da sala de aula? Como se explica que a música popular permaneça fora dos currículos dos Conservatórios? Estas foram algumas das questões que me coloquei e que originaram as pesquisas iniciais para este estudo.

2.3 Perspectivas valorativas da música e cultura populares

A resistência institucional à inclusão de estilos de música populares no ensino é uma consequência directa do favorecimento da música clássica atrás discutido. A permeabilização do sistema a estas novas influências foi sendo possível com a progressiva transformação dos paradigmas e a discussão dos mecanismos de valoração por trás de todas estas formas musicais.

A introdução de música chamada “popular” abriu também caminho para uma discussão, não só filosófica mas também ideológica, em volta da própria definição e valoração do termo. Esta discussão dificilmente se dissocia de uma análise baseada na ideia de classe social (Bowman, 2004, p. 34).

Segundo Bowman, a visão da “popularidade” pode tomar dois ângulos bastante distintos, conforme se parta de uma perspectiva superior ou inferior. A primeira tomará a música popular de forma depreciativa, como um fenómeno massificado, estandardizado, comercial e susceptível às manipulações da indústria e da exploração capitalista (*Ibid.*). Vista de uma perspectiva inferior, a música popular parecerá, pelo contrário, um exemplo

de autenticidade e vitalidade, validada por uma correspondência directa com a vivência real e quotidiana da população (*Ibid.*).

Para este autor, há uma falha comum a ambas as perspectivas, que se prende com o facto de estas encararem a característica do que é “popular” como algo passível de definição concreta e, além disso, estável (*Ibid.*). Bowman nota que a definição de música popular é algo por natureza instável, mutável, polémico e particularmente susceptível a visões parciais e politizadas. A sua sugestão é que se mantenha, então, uma definição aberta e provisória (*Ibid.* pp. 34, 35).

Contudo, na avaliação das características que inegavelmente lhe podem ser reconhecidas, Bowman refere que a música popular se destina normalmente a grandes audiências, que não têm necessariamente treino musical, ou seja, é feita por e para a pessoa comum e também para a sua experiência de vida quotidiana (*Ibid.* p. 36). Somos, portanto, forçados a reconhecer que, em tempos, já a música clássica e o jazz puderam ser apelidados de “populares”, mas acabaram por se especializar e orientar sobretudo a públicos iniciados, conhecedores ou mesmo praticantes dessas músicas¹⁶. A actual música popular conserva as suas características de informalidade e pragmatismo e a facilidade de comunicação com o seu público dispensa, por parte deste, um particular conhecimento formal da linguagem musical utilizada.

Trazer conteúdos da cultura popular até ao circuito académico é algo que levanta algumas questões pertinentes quanto aos mecanismos que os assumem como dignos de estudo formal. Por extensão, pode na verdade colocar-se a mesma questão em relação a qualquer outro conteúdo já contemplado pelas instituições de ensino. Trata-se de um problema de atribuição de valor, cuja distribuição pelas esferas das chamadas alta e baixa culturas foi discutida por sociólogos como Simon Frith (Frith, 1996).

Segundo Simon Frith, a ideia de alta cultura é definida por Pierre Bourdieu sobretudo pela posse de capital cultural (*Ibid.* pág. 9). Desta forma, há uma relação

¹⁶ Neste projecto abstenho-me de julgar abertamente se a música jazz continua ou não a caber dentro desta definição, considerando-a sobretudo como um estilo não-clássico e, incontestavelmente, de raízes populares. É verdade, no entanto, que já começa a firmar um lugar no meio educacional e académico, como o atesta a existência de cursos especializados neste tipo de música em instituições como a Universidade de Aveiro ou a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), no Porto.

hierárquica entre alta e baixa culturas, em que a primeira é mais valorizada por natureza, visto que este valor é calculado segundo abundância ou carência de elementos culturais de uma mesma categoria. A proposta de Frith consiste na assunção de que a chamada “baixa cultura” ou cultura popular não se definirá pela falta desses elementos mas sim por constituir uma reserva de conteúdos diferente. Ou seja, possui o seu próprio capital cultural, que pode também originar uma hierarquia de valores semelhante e ao mesmo tempo independente da que rege a alta cultura (*Ibid.*).

Para Frith, esta questão de valoração continua a ser problemática mesmo dentro de cada uma destas esferas culturais. O autor critica nomeadamente o receio do mundo académico em fazer juízos estéticos abertamente. O “bom” e o “mau”, talvez por durante muito tempo terem servido para caracterizar “alta” e “baixa” culturas respectivamente, praticamente não aparecem de forma explícita para caracterizar os conteúdos de qualquer uma destas (*Ibid.* p. 10) No caso da cultura popular, esta abstenção adia o reconhecimento, por parte da alta cultura, de que o valor da primeira pode também assentar sobre uma avaliação estética (*Ibid.* p. 11).

Frith aponta que as matérias de algumas disciplinas culturais de larga tradição académica, tais como a crítica literária, parecem não carecer de justificação, sendo o seu valor assumido por princípio, apenas pelo facto de constarem nos currículos (*Ibid.* p. 12). As disciplinas ligadas aos estudos culturais populares, não podendo ainda reclamar o mesmo estatuto, estão mais dependentes de uma justificação convincente do seu valor. No entanto, Frith observa que se assiste já a um fenómeno idêntico de consolidação de um cânone popular dos conteúdos de disciplinas como a música ou o cinema (*Ibid.*), o que provavelmente levará a que estes possam de futuro evadir-se também a uma demonstração cabal do seu valor como matéria de estudo.

Já Lucy Green, por seu turno, nota que a entrada da música popular nos currículos escolares é muitas vezes justificada através da atribuição das mesmas qualidades transcendentais que antes se reservavam à música clássica (Green, 2003, p. 269). Isto pode resultar num fenómeno idêntico de canonização de repertório tal como o que critica a respeito da música erudita (*Ibid.* p. 269).

No entanto, Frith chama a atenção para o facto de se dever encarar a cultura popular de forma diferente, quer esta seja entendida como objecto de estudo académico ou como actividade popular, visto que os valores relevantes em cada um destes âmbitos não são obrigatoriamente coincidentes (Frith, 1996, p. 12). Os seus conteúdos ideológicos continuam a sobrepor-se a uma franca apreciação estética (*Ibid.* p. 14), algo contra o que Simon Frith continua a insurgir-se. O autor reforça com frequência a sua ideia de que os processos de discriminação e atribuição de valor são semelhantes tanto na alta cultura como na cultura popular e que a verdadeira base para os mesmos é um julgamento não só funcional mas também, em larga medida, estético (*Ibid.* p. 17).

A visão da cultura popular enquanto objecto de estudo académico é algo relativamente recente e que sofreu uma notória evolução, durante a qual se conjugaram perspectivas estéticas e ideológicas.

2.4 A cultura popular sob o olhar académico

De facto, uma perspectiva histórica da forma como, não só a música, mas a cultura popular como um todo foram encaradas e analisadas por académicos e intelectuais mostra-nos um percurso algo penoso. A início alvo de uma aberta hostilidade, foi progressivamente conquistando alguma tolerância e, finalmente, interesse e mesmo aceitação.

É conveniente perceber desde já que a cultura popular a que aqui se refere se trata de um fenómeno que apenas tomou forma a partir do séc. XVIII. Até aqui, as manifestações do povo cabiam na categoria do “tradicional” ou “folclórico”. Encaradas como “expressão espontânea e autóctone da população”¹⁷ (MacDonald cit. Strinatic, 1995, 2004, p. 9), representam um sentido comunitário ainda coeso e mais facilmente suscitaram o apreço da elite intelectual.

Só com o advento da revolução industrial e o consequente aparecimento de uma classe operária urbana e realmente populosa se pode começar a tratar de uma verdadeira cultura de “massas”. Um outro factor preponderante e inerente ao próprio conceito de

¹⁷ No original: “spontaneous and autochthonous expression of the people”, tradução minha.

cultura popular é o desenvolvimento, principalmente no séc. XX, de novos meios de comunicação e difusão mais eficientes e globais, a que se passou a chamar precisamente de *mass media*. Assim, a cultura popular passou também a incluir uma faceta comercial e industrializada, o que teve bastante importância na forma como foi analisada pelos seus críticos.

A chamada tradição da “cultura e civilização” foi um preâmbulo ao estudo académico da cultura popular representado, em grande medida, nas ideias do escritor britânico Matthew Arnold, em 1869, posteriormente teorizadas pelo seu contemporâneo, o crítico literário F.R. Leavis (Storey, 2006, p. 3).

Na principal obra de Arnold, *Cultura e anarquia*, enquanto define a primeira (de forma algo genérica e idealista), como o melhor do conhecimento humano, dá a entender de forma tácita que a “anarquia” a que se refere este título, numa antítese claramente depreciativa, é encarnada pela cultura popular da classe operária (*Ibid.* pp. 3, 4). O conceito denota o início de um preconceito por parte da alta burguesia face à emergente classe trabalhadora resultante da revolução industrial, que não é alheio ao receio e desaprovação do iminente despertar político desta última. Instituiu-se, assim, uma visão em que o fosso cavado e, entretanto, teoricamente fundamentado, entre a cultura das classes média-alta e a das massas operárias pretendia claramente manter a prevalência e assegurar a reprodução da primeira.

F. R. Leavis, ao dar seguimento, já no século XX, aos pensamentos de Arnold, assume literalmente a cultura como apanágio de uma minoria esclarecida, ou seja, uma elite, e não se coíbe igualmente de lamentar a perda de autoridade desta perante uma classe popular que parece já não aceitar a sua até então vista como natural posição inferior e subordinada (*Ibid.* p. 4). Este foi um paradigma que durou praticamente um século, tendo por isso deixado marcas que ainda hoje se adivinham, tanto no meio académico como no próprio senso comum da sociedade em geral. Este paradigma é um dos referenciais que sustentaram, por exemplo, a aceitação da superioridade cultural do idioma musical clássico, quer pelas elites a quem este passou a destinar-se, quer pelos segmentos da população que assumiram, conscientemente ou não, uma posição de subalternidade ou desadequação perante o mesmo.

No decurso do século XX, a faceta industrial, comercial e, por conseguinte, potencialmente manipulatória da cultura popular preocupou as correntes de pensamento que marcaram a recente vertente dos estudos culturais. Uma das escolas que acabaram por influenciar este domínio do conhecimento foi a chamada escola de Frankfurt. Associada ao Instituto para a Pesquisa Social da Universidade desta cidade e de pendor neo-Marxista, começou por abordar questões económicas tendo, a partir da década de 1920, alargado o seu campo de estudos à psicologia, estética, sociologia e filosofia. A chamada Teoria Crítica, aí desenvolvida, questionava tanto o capitalismo moderno e a indústria da cultura como os então recentes regimes totalitários (Adorno, 2002; Strinati, 1995, 2004). A maioria dos elementos do Instituto era de ascendência judaica, o que levou ao seu encerramento, em 1933, a mando de Adolf Hitler. Entre os seus principais nomes (alguns entretanto emigrados nos Estados Unidos da América) contam-se Horkheimer, Marcuse, Adorno e Lowenthal (Barker, 2004, p. 36).

Estes autores dedicaram-se, durante a década de 1940, ao estudo da cultura de massas, principalmente Lowenthal e Adorno. Na concepção do primeiro, há uma subtil diferença entre os termos cultura “popular” e cultura de “massas”. A primeira referir-se-ia a obras ou artigos culturais feitos por uma elite, mas destinados a ser consumidos por um grande público, algo que, neste sentido estrito, seria “tão velho como a civilização humana”¹⁸ (Lowenthal cit. in Bernstein, 1994, p. 277). O aspecto distintivo da cultura de massas seria então o facto de constituir algo, não só comercializado, mas também produzido pela própria indústria cultural.

Por oposição à cultura popular, Lowenthal contrapõe o conceito de “arte”, *tout court*, por vezes complementado com a ideia de uma “alta” cultura ou cultura de “elite”, o que significa que não encara a cultura popular como um fenómeno estético. O caso já é diferente quanto à cultura ou arte folclóricas, que coloca praticamente ao mesmo nível que a alta cultura, uma vez que são feitas pelo mesmo conjunto social para quem são produzidas sendo, por consequência, mais genuínas (*Ibid.* p. 277).

No entanto, é Adorno quem mais contribui para uma teorização em torno da vertente da música popular neste contexto de massificação (Adorno & Simpson, 1941).

¹⁸ No original: “is probably as old as human civilization”, tradução minha.

Tendo vivido um período de grandes inovações tecnológicas relacionadas com a disseminação de música (disco, rádio, cinema, televisão) observa, residindo ainda na Alemanha, que esses meios de comunicação são usados para veicular discursos propagandísticos, inculcar ideologias e proceder assim a exercícios autocráticos. Emigrado nos EUA, constata que esses meios servem agora para dominar e manipular a população, existindo uma indústria que comercializa cultura e que a vende às massas, entendidas como um conjunto amorfo de sujeitos passivos que, na sua óptica, não é capaz de reagir, pois é alienado por esses mesmos produtos. Adorno compreende a música e a arte em geral como capazes de espoletar um pensamento crítico sendo, nesse sentido, libertadora (Adorno, 2002). Já a música popular vendida pela indústria cultural nesse processo de comercialização torna, na sua óptica, o sujeito passivo, infantilizando-o, e fazendo assim com que seja um alvo fácil de intuitos autocráticos (Adorno, 2003).

A principal característica que Adorno identifica na música popular é a estandardização e mecanização de quase todos os seus elementos formais e expressivos (Adorno & Simpson, 1941). Além disso, certos pormenores podem evidenciar-se e tornar-se mais importantes que a composição musical como um todo. Na sua óptica, a música “séria”, pelo contrário, as partes e os detalhes devem geralmente grande parte do seu significado ao contexto formal dentro da totalidade da peça. Adorno descarta outras distinções como “simples/complexo” ou “ingénuo/sofisticado”, pois a relação esperada pode muitas vezes inverter-se (*Ibid.*).

A estandardização do conceito tem como objectivo, em seu entender, o condicionamento da reacção logo, tornando possível a manipulação do mercado (*Ibid.*). Adorno admite, contudo, que a música popular tem como importante função ser uma distracção para o trabalhador comum que, face às diversas dificuldades do seu dia a dia, não se pode permitir o luxo de ter como actividade de lazer uma arte intelectualmente exigente e, pelo contrário, pretende apenas divertir-se com algo mais facilmente assimilável (*Ibid.*).

A partir da década de 50, contudo, os sociólogos liberais americanos passaram a entender este processo de consumo como algo ideossincrático à cultura popular e, por conseguinte, parte integrante do seu valor intrínseco e não um factor que o anula ou

diminui (Frith, 1996, p. 13). Além disso, o período pós segunda guerra mundial trouxe também um novo factor determinante para a evolução subsequente da cultura popular (e particularmente da música popular) e que viria igualmente a moldar novas perspectivas no seio dos estudos culturais.

Entre 1945 e 1955, quando os jovens na Europa e nos Estados Unidos passaram a ter maior independência das famílias, sobretudo financeira, assim adoptando estilos, modas, gostos e padrões de consumo específicos, tornaram-se uma categoria cultural de pleno direito (Bennett, 2001, p. 7). O Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), foi a primeira instituição a tentar um estudo sociológico da juventude britânica pós segunda-guerra. (*Ibid.* p. 18) O estudo da juventude como categoria social conheceu, no entanto, os seus primórdios com a escola de Chigaco, nas décadas de 1920 e 1930, onde foi criado o conceito de “subcultura”, no contexto da procura de uma descrição sociológica do que se considerava então ser um fenómeno de delinquência juvenil (*Ibid.* p. 18).

Este conceito admite a existência de grupos sociais distintos, nos seus valores e padrões culturais e de comportamento, da cultura dominante onde se inserem e com a qual estão, apesar de tudo, relacionados (Blackman, 2005, p. 2). O conceito de subcultura tem sido amplamente adoptado como modelo pela sociologia, afastando-se progressivamente do paralelismo de cariz criminológico que envolveu a sua concepção, embora o seu significado tenha sido igualmente adaptado ao sabor dos vários paradigmas sociológicos (*Ibid.* p. 2). No caso do CCCS, os seus teóricos não admitiam a existência de uma cultura de consumo adolescente unificada vendo nesta, para além da questão financeira e de consumo, respostas subculturais politicamente simbólicas que reflectiam, na verdade, velhas questões de classe (Bennett, 2001, p. 18; Blackman, 2005, p. 6).

Desde o final dos anos 60, os vários tipos de música popular nascidos da era pós segunda guerra tornaram-se tema de eleição para disciplinas como os Estudos Culturais e a Sociologia (Bennett, 2001, p. 2). É de notar que o papel da cultura popular adquiriu, nesta época, proporções e importância sem precedentes. As convulsões sociais na Europa e América do Norte e o surgimento de uma cultura “antiestablishment” (ou contra-

cultura) reflectiam-se fortemente nas manifestações culturais das massas (sobretudo jovens) e muito particularmente na sua música.

Contudo, estava ainda por consolidar-se uma eventual transição do interesse pela cultura popular como objecto de estudo académico para um reconhecimento da sua validade como conteúdo do mesmo. Aquela música popular que passou a atrair o estudo e a reflexão da sociologia era, apesar disso, considerada imprópria para figurar nos currículos escolares, precisamente devido ao marcado conteúdo social que a tornava um objecto de interesse noutros contextos. Assim, havia no meio académico de então uma clara diferença entre a música estudada e aquela que correspondia à experiência comum do quotidiano (Shepherd, 2003, p. 70).

Entretanto, outras disciplinas têm promovido uma mudança de atitude do mundo académico em relação à cultura e à música populares, nomeadamente a antropologia e etnomusicologia (*Ibid.* p. 71). Estas têm vindo a facilitar o surgimento de um paradigma que passa a aceitar as ligações entre a música e a sociedade em que emerge (*Ibid.*). Nas décadas de 1970 e 80, a relação entre grupos sociais e a sua música passou a ser encarada cada vez com mais interesse e a ideia de que as características de um género, ou mesmo de uma forma musical reflectem uma realidade social específica estava difundida entre vários autores (*Ibid.* p. 73). Por influência das ideias de Thomas Kuhn, por outro lado, passou a identificar-se uma componente social em virtualmente toda a actividade humana (*Ibid.* pp. 71, 72). Assim, nem mesmo a música clássica poderia reclamar a si, como antes, qualidades como autonomia e imunidade à influência social.

Nas décadas mais recentes, em consequência também das transformações geoculturais verificadas a nível global, o enfoque passou dos grupos sociais para a identidade cultural individual. A perspectiva pós-moderna substituiu a noção de subcultura pelo menos abrangente conceito de “tribo”, que reserva maior ênfase ao indivíduo enquanto elemento básico do correspondente grupo social (Blackman, 2005, p. 8).

A música popular perdeu entretanto a carga ideológica que lhe foi associada nos anos de 1960 e 70 e, por outro lado, a globalização e a nova acessibilidade dos produtos musicais esbateram as características mais marcadamente geográficas e culturalmente

endógenas. Assim, mesmo a etnomusicologia passou a debruçar-se cada vez mais sobre a música popular, em substituição da chamada música tradicional ou folclórica, que se tornou talvez menos representativa de grande parte das populações estudadas (Shepherd, 2003, p. 75).

Isto tem conduzido a uma nova alteração de paradigma, para um que toma em consideração a mutabilidade dos cenários sociais actuais. As bases culturais estruturais cedem importância, cada vez mais, a influências superficiais, imediatas e efémeras, ou seja, conjunturais. Gramsci distingue assim “situação” de “conjuntura”, sendo a primeira mais profunda e enraizada mas, no entanto, cada vez menos preponderante na análise das referências culturais populares (Shepherd, 2003, p. 76).

Sem todo este percurso, não seria possível termos chegado a um ponto em que finalmente se considera e leva à prática a inclusão de conteúdos e actividades culturais de raiz popular nas escolas e universidades. No caso da música, isto tem vindo a ser experimentado em concomitância com a evolução das tendências nos estudos culturais e sociológicos, notando-se embora uma fraca uniformidade em termos geográficos, e uma influência das características próprias de cada sociedade.

2.5 Um paradigma em ruptura?: casos de escolas especializadas e não especializadas em ensino de música

A inclusão de músicas exteriores ao domínio clássico nas instituições e currículos escolares é algo que tem vindo a ser progressivamente levado à prática em diversos países ao longo das últimas décadas, mas não sem uma concomitante discussão e um levantamento dos problemas e questões por ela suscitados. As ideias que contextualizam estas experiências são de ordem pragmática e sociológica, tendo igualmente alguns matizes ideológicos.

George Odam observa que está a emergir na sociedade britânica e, possivelmente, noutras também, um novo modelo de músico, capaz de se mover em diversos estilos musicais e com capacidades e habilidades mais abrangentes (Odam, 2004, p. 131). O ecletismo e a versatilidade ganham notoriedade e a diversidade torna-se

apelativa também na musicologia (*Ibid.*). Esta abertura a outros domínios trata-se, portanto, de uma questão, senão necessária, pelo menos de óbvia utilidade, pois abre portas a novas experiências e oportunidades de trabalho.

Por outro lado, qualquer músico, mesmo que ainda em formação, é já o resultado de experiências musicais prévias variadas e pessoais. O'Flynn chama a atenção para o facto de cada um dos próprios professores ser também o resultado de diversos “acidentes” musicais, ou seja, influências vindas quer de uma participação musical activa quer da sua posição enquanto ouvintes e consumidores de música, que naturalmente aconteceram também ao sabor do acaso e das vicissitudes das sua vivências (O'Flynn, 2006, p. 145). Com esta perspectiva, O'Flynn sugere uma sensibilização por parte do professor ao que chama de perfil socio-musical dos alunos, que levaria à possibilidade de conciliar vários percursos musicais diferentes mas igualmente importantes para aqueles (*Ibid.*). Estas propostas estão contidas nas teorias educacionais contemporâneas, como observa igualmente Väkevä, que têm vindo a promover uma aproximação ao que considera ser os “habitats musicais”¹⁹ do jovens estudantes (Väkevä, 2006, pp. 126, 127). A utilização de géneros populares e multiculturais para além da música clássica é, pois, tida como um meio adequado para fomentar uma aproximação à cultura musical própria dos jovens (Evelein, 2006, p. 185).

No entanto, a compartimentação dos estilos e categorias musicais, que impele quase inevitavelmente a algum tipo de hierarquização (Côrte-Real, 1991) é discutida e desafiada por alguns destes autores, assim como pelos ideais já veiculados por certas instituições ou sistemas de ensino. O'Flynn propõe que se encare essas categorizações como “acidentais e arbitrarias”²⁰ (O'Flynn, 2006, p. 145), a fim de se evitar à partida os preconceitos ideológicos que tantas vezes se associam à própria definição de determinados géneros. A filosofia base no sistema holandês, por seu turno, é, de acordo com Frits Evelein, a de que “não deve haver qualquer discriminação entre diferentes tipos de música”²¹ (Evelein, 2006, p. 185). Também na Finlândia, por exemplo, há o cuidado,

¹⁹ No original: “student’s own musical habitats”, tradução minha.

²⁰ No original: “accidental and arbitrary”, tradução minha.

²¹ No original: “there should be no discrimination between different types of music”, tradução minha.

por uma questão de princípio, de não vincular aos planos curriculares uma preferência explícita por qualquer género musical (Väkevä, 2006, p. 126).

Foi, efectivamente, em certos países Europeus, como a Holanda, o Reino Unido, Dinamarca, Finlândia e Suécia, mas também noutros pontos do globo, como a Austrália, que a música popular mais depressa ocupou um lugar no sistema de ensino (Humphreys, 2004, p. 92). A música popular tem tido particular aceitação nos currículos escolares dos países nórdicos. No caso da Finlândia, a introdução deste género nas escolas remonta à década de 1960 e começou por acontecer nas escolas secundárias, focando sobretudo os géneros *pop* e *rock*. Na década de 1970 juntou-se igualmente a música jazz e latino-americana, que posteriormente viriam a abrir caminho nos próprios conservatórios (Väkevä, 2006, p. 127).

Na Holanda, a componente da música popular está bastante presente nos cursos de formação de professores. Assim, são amplamente incluídos no curso da Academia de Educação Musical de Roterdão estilos *pop*, jazz e também *world music* das mais diversas proveniências (Evelein, 2006, p. 178). Nesta instituição, crê-se na importância para a formação dos professores de música da utilização de todas as possíveis variantes de experiências musicais. (*Ibid.* p. 185) Nesta área, países escandinavos como a Suécia e Finlândia possuem cursos de formação que, não só incluem vários géneros de música popular como contemplam competências como a composição e o arranjo e a aprendizagem de instrumentos característicos desses géneros (Humphreys, 2004, p. 100).

Curiosamente, nos Estados Unidos da América, berço de grande parte da música popular que hoje se encontra visivelmente integrada nas mais diversas culturas, tem havido grande relutância em acomodá-la nos meios académicos. George Odam observa que a tradição clássica é ainda muito forte nas escolas americanas de nível médio e alto (Odam, 2004, p. 130). No meio educacional americano, a música popular é vista sobretudo como uma forma de angariar o interesse dos alunos, com a intenção de desviá-lo depois para o que se entende como sendo a música “séria”, “legítima” ou simplesmente “melhor” (Humphreys, 2004, p. 92).

Jere T. Humphreys atribui a resistência das instituições de ensino americanas à inclusão da música popular a um desejo implícito dos formadores de “reformular os gostos

musicais nacionais”²² (*Ibid.* p. 97). Apelida mesmo de “zelo quase missionário”²³ a intenção deste grupo profissional de aproximar a realidade da cultura musical americana àquela que interiormente idealizam (*Ibid.* pp. 99, 100). À falta de um currículo nacional, a transformação teria que operar-se, na opinião de Humphreys, a partir da formação de professores, tomando como exemplo a via tomada pelos países escandinavos (*Ibid.* p. 100).

Odam realça que a mudança é algo que naturalmente intimida quem, como os professores, tem como tarefa descrever, analisar e hierarquizar os conhecimentos passados, sentindo por isso o “fardo da preservação”²⁴ (Odam, 2004, p. 128). Não tendo ainda uma verdadeira tradição²⁵, a música popular é um desafio no que toca à sua integração no ensino. Embora alguns maestros de coros e orquestras americanos tenham feito incursões na música popular fora do sistema e com sucesso, existe ainda a percepção de que receiam não serem, por isso, levados a sério pela comunidade académica (*Ibid.* p. 128).

Há, portanto, ainda uma pequena elite que se mantém arreigada a um conceito tradicionalista do ensino da música e da sua função. O autor inglês Roger Scruton, por exemplo, foi bastante crítico da reformulação dos currículos no Reino Unido em 1990, defendendo, não apenas a obrigatoriedade do ensino do cânone da tradição musical clássica ocidental, mas também a sua exclusividade (*Ibid.* pp. 128, 129).

No entanto, é já comum nesse país ensinar-se através de música vernácula, pois o currículo nacional passou a contemplar claramente a sua inclusão nas aulas de qualquer nível, podendo ser utilizada como exemplo e também a nível de performance, a par das referências clássicas (*Ibid.* pp. 132, 133). O currículo nacional britânico admite que, entre 11 e os 14 anos de idade, os jovens “aprofundam e alargam os seus próprios interesses e capacidades musicais”²⁶ (*Ibid.* p. 136). Tendo presente esse facto, sugere que se utilize um leque diverso de “música ao vivo e gravada de diferentes épocas e culturas, incluindo a

²² No original: “reform the nation’s musical tastes”, tradução minha.

²³ No original “missionary-like zeal”, tradução minha.

²⁴ No original: “the burden of preserving everything”, tradução minha.

²⁵ Segundo Edward Shills (Shills, 1992), são necessárias pelo menos 3 gerações para que possamos falar de tradição.

²⁶ No original: “deepen and extend their own musica interests and skills”, tradução minha.

música das ilhas britânicas, da tradição “clássica ocidental”, *folk*, jazz e géneros populares, e de compositores e intérpretes célebres”²⁷ (*Ibid.* p, 137).

O guia escrito por Gary Spruce, director de um programa na Universidade Aberta, também no Reino Unido, aconselha que se considere a música popular como “uma parte vital do currículo musical a que *todas* as crianças têm acesso e que todas são encorajadas a aprender”²⁸, fazendo parte de “um conjunto de músicas de diferentes estilos e culturas que as crianças conhecem através da *performance*, composição, audição e apreciação”²⁹ (*Ibid.* pp. 135, 136). Spruce reitera ainda a sua ideia insistindo que “as crianças devem ser ensinadas *através* de músicas populares e não só *acerca* destas”³⁰ (*Ibid.* p. 136).

No entanto, as formas de integrar os estilos populares nas escolas merecem ainda reflexão. Humphreys questiona, por exemplo, se o lugar da música popular pertencerá ao ensino generalista ou a outro (Humphreys, 2004, p. 101). Väkevä, por sua vez, alerta para a possibilidade da música dos jovens estudantes, isto é, aquela com que eles se identificam, ter como “razão de existir” o objectivo de se “rebelarem contra as convenções estabelecidas que a música escolar representa”³¹, o que pode encerrar uma questão de descontextualização potencialmente incómoda (Väkevä, 2006, p. 128). Um outro problema levantado por Väkevä é o facto da identidade musical dos jovens de hoje ser cada vez mais volátil e mutável, como uma “colagem de atitudes e gostos que se alteram conforme o que é acessível através do mercado livre”³² (*Ibid.*). A globalização musical e económica é, portanto, para a autora, algo que influencia os limites práticos da introdução de música popular nas escolas. Apesar destes constrangimentos, Väkevä continua a ser da opinião que os professores devem ter em conta a cultura musical em

²⁷ No original: “a range of live and recorded music from different times and cultures including music from the British Isles, the “Western classical” tradition, folk, jazz and popular genres, and by well-known composers and performers.”, tradução minha.

²⁸ No original: “a vital part of the music curriculum to wich *all* children have access and with wich all children are encouraged to learn”, tradução minha.

²⁹ No original: “a range of music of different styles and cultures wich children develop an awareness of, through perfoming, composition, listening and appraising”, tradução minha.

³⁰ No original: “Children should be taught *through* the use of popular musics and not simply *about* popular musics”, tradução minha.

³¹ No original: “the very reason for the existence of ‘students’ own’music is to rebel against established conventions that school music represents”, tradução minha.

³² No original: “collages of shifting attitudes and tastes on the basis of what is available on the free market”, tradução minha.

que os seus alunos se movem (*Ibid.*). Também Humphreys concorda, em última análise, com a sua inclusão nos currículos, pelo facto de ser a “música do nosso tempo”³³ (Humphreys, 2004, p. 102). Na sua opinião, tanto a sociedade em geral como as instituições e profissionais do sistema de ensino devem “reconsiderar o cânone musical tradicional e admitir que também ele é uma construção social”³⁴ (*Ibid.*).

Há, assim, um problema de actualidade e também de autenticidade na inclusão da música popular no sistema que continua a ser debatido. Lucy Green é uma autora que se tem dedicado a estudar a integração da música popular no ensino formal da música, dando especial atenção à problematização da questão da autenticidade e à influência dos métodos informais pelos quais este género se rege fora do âmbito educacional, ou seja, nos ambientes em que é gerado espontaneamente.

Assim, tal como Humphreys, Lucy Green constata que a introdução de música popular nas escolas tem sido sobretudo uma tentativa de aproximação aos gostos dos alunos, mas geralmente com o objectivo de se deflectir, no futuro, em direcção a géneros mais consentâneos com os objectivos curriculares (Green, 2006, p. 102). Esta autora advoga, pelo contrário, a utilização da música popular pelo seu próprio valor educacional, ou seja, não como um simples meio de cativar o interesse dos alunos, mas como um fim em si mesma (*Ibid.*).

Nos seus estudos, Lucy Green tem notado que a forma como a música popular é tratada na sala de aula tem também grande influência no modo como vai ser percebida e valorizada pelas crianças. A tendência mais usual é abordar estes géneros com a mesma formalidade com que é ensinada a música clássica, o que, na visão da autora, deturpa o verdadeiro sentido da música popular, que estaria intimamente ligado às práticas musicais que lhe são próprias (*Ibid.* p. 105).

A aprendizagem na música popular tende, de facto, a acontecer de modo informal (*Ibid.* p. 106). A quase ausência de notação, a escolha personalizada do repertório e a elevada ênfase na criatividade e na autonomia são alguns dos aspectos característicos desta forma de adquirir conhecimentos musicais.

³³ No original: “the music of our time”, tradução minha.

³⁴ No original: “reconsider the traditional musical canon and admit that it too is a social construction”, tradução minha.

Segundo O'Flynn, na Irlanda e Reino Unido, a educação musical exterior ao sistema de ensino, isto é, por via informal, tem crescido, abrangendo diversos géneros e práticas musicais (O'Flynn, 2006, p. 145). Este autor encara-o como uma possível inspiração para aquele sistema, pois atribui grande parte do sucesso dessas iniciativas à forma “vernácula” (como prefere chamar-lhe) e particularmente participativa e contextualizada como encaram a produção musical.

2.6 Um projecto educativo para o ensino do violino: inclusão e pluralidade

Este projecto pretende, assim, inserir-se numa linha de inclusão e pluralidade, que admite a validade dos interesses e gostos pessoais dos indivíduos, assim como de formas de expressão musical diversas. Está, portanto, mais de acordo com a nova visão, tendencialmente europeia e acima descrita, distanciando-se ao mesmo tempo de uma postura conservadora e axiomática que acredita termos diante de nós a versão final e ideal de um sistema que, no entanto, pertence a um mundo em cada vez mais rápida mutação.

É de salientar que, nesta abordagem, o papel do professor não deve, contudo, ser passivo, pois as escolhas de estilos e repertórios têm forçosamente que obedecer a algum tipo de critério. Ainda que desejemos evitar os condicionamentos de ordem moral ou ideológica, penso que o professor ou a instituição escolar não podem igualmente demitir-se de nortear o processo de aprendizagem com base, por exemplo, em critérios técnicos, tendo para isto uma óbvia e necessária legitimidade.

Uma das ideias que principalmente subscrevo é a do valor da versatilidade e da destreza estilística. A meu ver, é com certeza uma mais valia que, longe de desvirtuar as capacidades de um músico, vem complementá-las, expandindo os seus horizontes profissionais e também a sua sensibilidade e o seu conhecimento.

A questão aqui aflorada que sugere as práticas informais de aprendizagem como influência positiva para o sistema de ensino formal é, a meu ver, interessante e uma via a ser explorada. No entanto, não é o que este trabalho pretende, pois é apenas abordado aqui o impacto de uma manipulação de conteúdos e não metodológica. Os resultados

aqui apresentados poderão, eventualmente, ser contrastados no futuro com alguma experimentação nessa via.

A intenção de alterar conteúdos como aproximação às vivências musicais dos alunos prende-se sobretudo com questões motivacionais e é nesse âmbito que aqui se tentam encontrar respostas ou, de forma igualmente válida, levantar questões. Assim, é de grande utilidade acrescentar uma perspectiva global acerca dos conhecimentos actuais no campo das teorias da motivação e factores associados, que serão expostos a seguir.

2.7 Outro factor em jogo no processo de ensino: a motivação do aluno para a aprendizagem

A importância da motivação na aprendizagem musical tem vindo a merecer um crescente reconhecimento por parte do meio académico (Hentschke, Santos, Pizzato, Vilela, & Cereser, 2009, p. 86). Um estudo de Asmus indicia mesmo que a motivação pode estar relacionada com cerca de 20% da variação existente no sucesso desta aprendizagem, bem como nos comportamentos associados (Schmidt, 2005, p. 135). Assim, vários estudos no âmbito da psicologia, sociologia e educação têm procurado compreender melhor o fenómeno da motivação musical e os vários factores que a influenciam, tentando igualmente enquadrá-los nos modelos teóricos já desenvolvidos acerca da aprendizagem em geral.

A motivação é um processo que envolve toda e qualquer acção individual. Constitui todo o conjunto de factores que instigam um indivíduo a iniciá-la, mantê-la ou finalizá-la (Hentschke, et al., 2009, p. 88). Estes factores podem ter origem interna ou externa (isto é, são inerentes ao próprio indivíduo ou, pelo contrário, a outrem ou a factores ambientais) e estão muitas vezes ligados a necessidades e desejos pessoais (*Ibid.*). A motivação manifesta-se sobretudo sob a forma de comportamentos, embora também possua aspectos afectivos e cognitivos (Silva, 2011, pp. 16, 17). Várias teorias têm vindo a ser desenvolvidas na procura de compreender a forma como os vários factores motivacionais se conjugam e hierarquizam. As diferenças na ênfase dada a

questões comportamentais, afectivas ou cognitivas ajudam igualmente a distinguir essas mesmas teorias.

Os trabalhos até aqui efectuados no campo da motivação musical referem, como se explicitou acima, dois conjuntos de factores: externos e internos. No primeiro conjunto incluem-se, por exemplo, o apoio de pais, professores e pares e, no segundo, o auto-conceito de habilidade, o interesse e o valor atribuído (Sichivitsa, 2007, p. 55). Os factores externos acabam, muitas vezes, por influenciar positivamente os factores internos (*Ibid.*).

A chamada motivação extrínseca tem maior importância na infância, sendo depois progressivamente substituída pela motivação intrínseca. A influência e o apoio dos pais ou dos adultos mais próximos são, nas primeiras idades, particularmente importantes e têm um forte papel na criação do interesse das crianças pela música. A avaliação das crianças acerca das suas próprias capacidades tende a basear-se na opinião dos pais mais do que nas classificações escolares ou na avaliação dos próprios professores (*Ibid.* pp. 55, 56).

A postura destes pode, no entanto, ser também importante. É geralmente tida como positiva a sua capacidade de articular experiências dentro e fora da escola, assim como o facto de envolverem os pais no processo de aprendizagem. O apoio e cooperação dos professores e a sua capacidade de ter em consideração as individualidades dos alunos também influenciam positivamente a motivação destes últimos. O apoio dos pares é igualmente um aspecto positivo para a motivação. Pelo contrário, se um aluno sente pressão ou desconforto perante colegas devido ao receio da sua opinião, isso pode comprometer os seus resultados (*Ibid.* p 56).

Quanto aos factores internos, podem citar-se o auto-conceito, satisfação com o ambiente de aprendizagem, interesse na matéria e persistência. As experiências anteriores são também de grande importância, pois os alunos têm tendência a querer repetir tarefas em que já foram bem sucedidos.

Vários estudos focaram aspectos interessantes acerca da forma como a imagem que acreditamos deixar perante os outros influencia a dedicação a determinadas tarefas. Quando os alunos acreditam que o sucesso numa dada actividade está dependente do seu talento intrínseco, podem preferir evitá-la perante a possibilidade de virem a expor as

suas fraquezas perante os outros. Na perspectiva de falharem uma tarefa, os alunos tendem a preferir o sentimento de culpa que advém do facto de não se terem esforçado suficientemente ao sentimento de vergonha que os assolaria se, apesar dos seus esforços, fossem, da mesma forma, mal sucedidos. Assim, optam muitas vezes por uma baixa dedicação às actividades que lhes parecem à partida augurar poucas probabilidades de sucesso, a fim de preservarem o seu auto-conceito (*Ibid.* p. 57).

A persistência de um aluno depende também da forma como atribui valor à tarefa, o que, por sua vez, pode envolver vários outros factores. O desejo de concretização, o interesse pessoal, a crença na importância da tarefa ou na sua utilidade futura e o custo ou os sacrifícios que o indivíduo está preparado para conceder no presente ajudam a determinar até que ponto uma actividade é valorizada (*Ibid.*). A atribuição de valor à disciplina de música e a sua hierarquização face às restantes disciplinas curriculares foi estudada por vários autores, que notam que a música não é particularmente valorizada no contexto escolar (Hentschke, et al., 2009, p. 87).

Ao longo do tempo, uma diferente conjugação de crença nas suas capacidades e de valor atribuído às tarefas pode influir no nível motivacional de um aluno (Sichivitsa, 2007, p. 57). Estes vários componentes tendem a combinar-se de diferentes formas conforme as circunstâncias e os diversos momentos da vida do indivíduo (Hentschke, et al., 2009, p. 87).

Vários modelos teóricos tentam descrever a forma como todos estes factores se conjugam e inter-relacionam. No campo da motivação musical, procura-se encontrar sentido com a ajuda das teorias formuladas para o processo de aprendizagem em geral. Como forma de medir os níveis de motivação de um indivíduo, utilizam-se determinados parâmetros comportamentais que nos mostram se uma actividade é agradável para quem a pratica. São os os chamados indicadores comportamentais de motivação e consistem em: escolha ou preferência, intensidade, persistência e qualidade (Silva, 2011, p. 16). Assim, considera-se que alguém está motivado para uma determinada actividade quando, por exemplo, a pratica por opção, de forma intensa, persistente, ou com o cuidado de a fazer bem. De entre as teorias que procuram perceber o que leva a este tipo

de atitudes, algumas enfatizam concepções comportamentais, enquanto outras relevam concepções socio-cognitivas.

Numa perspectiva comportamental, temos as “Teoria do Reforço” e a “Teoria das Necessidades”. A primeira, formulada por Skinner, observa as razões que levam à persistência em detrimento da desistência, e relaciona-as com os conceitos de recompensa e punição. A “Teoria das Necessidades”, por sua vez, compara as questões motivacionais às necessidades básicas de sobrevivência e à sua relação com experiências de satisfação e bem-estar ou, pelo contrário, medo e ansiedade (*Ibid.* pp. 17, 18).

No campo socio-cognitivo, temos a “Teoria das expectativas e valores”, a “Teoria da auto-eficácia”, a “Teoria da atribuição”, a “Teoria do Sucesso”, e a “Teoria da motivação intrínseca”.

O modelo de expectativa e valor de Eccles é um dos mais importantes no campo da pesquisa sobre a motivação musical. Com base neste, têm sido estudadas as expectativas que os alunos revelam acerca da aprendizagem musical, assim como o valor que lhe atribuem e as consequências sobre o seu empenho. Este modelo dita que um aluno que sente ter maior probabilidade de sucesso numa actividade se sente mais motivado para fazê-la (Hentschke, et al., 2009, pp. 88, 89).

Também o valor atribuído pelo indivíduo à tarefa influencia a sua escolha. O facto de esta ser valorizada socialmente não basta, uma vez que o indivíduo deve senti-la como importante para si próprio (*Ibid.* p. 90). A crença na sua importância e utilidade futura fomentam comportamentos positivos e justificam a dedicação de tempo, trabalho e esforço à actividade (Silva, 2011, p. 19).

A “Teoria da auto-eficácia” descreve as situações em que o indivíduo tem a consciência dos comportamentos que gerarão resultados positivos e, além disso, uma grande confiança na qualidade da sua percepção. Isto promove uma elevada autonomia e um forte impulso interno de resistência à adversidade (*Ibid.* 20).

Segundo a “Teoria da atribuição”, um indivíduo procura diferentes razões para explicar o seu sucesso ou insucesso. Os factores ambientais, sociais e pessoais dos alunos ajudam-nos a construir as suas crenças acerca das razões para os seus resultados, que se

reflectem, conseqüentemente, nos seus comportamentos. Os aspectos vivenciais e o contexto familiar adquirem aqui uma importância crucial.

A “Teoria do sucesso” relaciona a motivação com a persecução de objectivos precisos. Os alunos que abraçam metas específicas poderão ser mais persistentes e obter melhores resultados. Esta fórmula valoriza particularmente a função do trabalho e do tempo dedicado à tarefa. Numa situação educacional, as metas propostas pelos professores devem ser desafiantes mas, no entanto, passíveis de serem alcançadas. (*Ibid.* p. 22)

A “Teoria da motivação intrínseca” dá maior importância aos factores afectivos da motivação como são a auto-determinação, o estado de fluxo e os interesses pessoais e situacionais. O estado de fluxo e a motivação intrínseca aumentam à medida que os objectivos são alcançados, dando lugar a novos desafios. A determinação individual está relacionada com uma presença forte e direccionada de gostos e interesses (*Ibid.* pp. 22, 23). Contudo, Asmus conclui num dos seus estudos que a principal razão para a motivação musical é, efectivamente, uma relação afectiva com a música (Asmus, 1990).

É, assim, do maior interesse para um professor ter a consciência dos vários factores motivacionais que concorrem para a criação e sustentação do interesse de uma criança ou jovem na aprendizagem da música. Cada indivíduo é um conjunto muito específico e personalizado de histórico pessoal e familiar, assim como de circunstâncias vivenciais que urge compreender para que se consiga promover uma aprendizagem de sucesso. Isto é particularmente válido para o caso da música, sendo esta um elemento tão fundamental das nossas vidas quotidianas e mesmo da nossa identidade. É, portanto, investigar o potencial motivacional da pluralidade estilística no ensino da música instrumental uma das principais intenções do presente estudo.

3. Metodologia

3.1 A Investigação-Acção

Este projecto inscreve-se na linha do modelo metodológico conhecido como Investigação-Acção. Este assenta num paradigma que pode apelidar-se de sócio-crítico, devido ao seu pendor ideológico e valorativo (Coutinho, 2011, p. 311). Sendo considerada uma metodologia particularmente adequada aos estudos sociais, inclusivamente na área das Ciências da Educação, caracteriza-se por encerrar em si uma “intencionalidade transformadora” (*Ibid.* p. 312), isto é, um contacto próximo e interventivo com a realidade estudada, com a intenção de alterá-la ou transformá-la, conforme os resultados de uma subsequente reflexão crítica e atenta às questões ideológicas envolventes (*Ibid.*).

É, portanto, importante o duplo papel do investigador que, não só constitui uma peça actuante neste sistema, como é, através das suas acções, também objecto de análise, no sentido de se refinar ou melhorar as suas acções futuras. No campo do ensino, isto pode confundir-se com a própria prática lectiva, quando o professor procura activa e consistentemente diagnosticar e otimizar o processo de ensino que protagoniza (*Ibid.* p. 313).

As principais características que se reconhecem na Investigação-Acção são o facto de ser situacional, interventiva, participativa e auto-avaliativa (*Ibid.* p. 315), ou seja: visa um problema de uma situação social específica, associa à observação uma intervenção clara, em que há vários participantes comuns à investigação, e cujos resultados poderão servir de novas premissas a avaliar em futuros trabalhos. As técnicas de análise qualitativas são geralmente preferidas em detrimento das quantitativas, embora possa haver uma combinação de ambas (*Ibid.* p. 316).

As técnicas de recolha de dados utilizadas na Investigação-Acção baseiam-se sobretudo na observação, na conversação e na análise de documentos, podendo recorrer-se a questionários, entrevistas, meios audio-visuais e fontes escritas (*Ibid.* pp. 317, 318). É um processo útil quando se estuda um número limitado de variáveis e particularmente apropriado, segundo Clara Coutinho, nas Ciências da Educação, para o estudo de métodos e estratégias de aprendizagem assim como para abordar questões de

formação contínua dos professores (*Ibid.* p. 319). A autora refere, inclusivamente, que se trata da metodologia ideal para avaliar o programa de um curso ou efectuar alterações curriculares. Assim, sendo essa efectivamente uma das questões centrais deste projecto educativo, seguiram-se vários parâmetros consonantes com o método da Investigação-Acção.

Sustentei-me num conjunto de estudos de diferentes disciplinas no sentido de providenciar um referencial teórico capaz de dar resposta à realidade complexa que aqui se explora, realidade essa que engloba questões em torno do ensino em geral, do ensino específico do violino, da relação entre a música e a sociedade e do contexto global e intercultural em que vivemos. Está aqui patente a consciência da necessidade de o conhecimento ultrapassar a pretensão de uma aproximação neutral ao objecto, com o compromisso do “juízo intersubjectivo de todos quantos investigam ou reflectem sistemicamente sobre este ou aquele assunto” (Carvalho, 1999, p. 13).

Na descrição do processo de estudo, optei pelo método etnográfico o qual se caracteriza, segundo Clifford e Marcus, por colocar em diálogo e em confronto o investigador com a unidade de observação (Clifford & Marcus, 1986). A etnografia é particularmente interessante na descrição académica de realidades complexas, como a explorada neste estudo (que compreende actos sociais em curso e actores em acção, no presente), não só porque possibilita a sua legibilidade (das histórias contadas, das situações observadas) mas também porque, como referi, coloca em diálogo o investigador com a realidade em estudo (*Ibid.*). No sentido de sublinhar essa interacção, acrescentei à minha narrativa o parecer dos meus interlocutores, através de citações retiradas das entrevistas e das conversas registadas no diário de campo. Em sintonia com os autores referidos, redijo o texto na primeira pessoa, de modo tornar explícita a subjectividade inerente a este e a qualquer trabalho científico no âmbito das ciências sociais e humanas (*Ibid.*).

O problema tomado como ponto de partida foi a observação de uma carência motivacional de certos alunos inscritos na disciplina de violino numa escola de Ensino Especializado de Música, assim como o que considerei ser a desactualização dos conteúdos programáticos da disciplina, no que toca a aspectos estilísticos e culturais,

procurando-se estabelecer uma possível correlação entre ambos os factores. A intervenção foi feita durante o processo de ensino através do meu trabalho como professora, e a variável manipulada foi a componente estilística dos conteúdos a leccionar. Uma vez que o universo em estudo é constituído por jovens, ou seja, menores de idade, solicitei aos encarregados de educação autorização para desenvolver esta pesquisa, através do preenchimento de formulários de consentimento (cf. Anexo 9)

Os dados que permitiram delinear a situação motivacional dos alunos estudados antes da experiência foram recolhidos principalmente através da condução de entrevistas e analisados de forma qualitativa (cf. Anexos 1, 2, e 5). A observação do problema curricular decorreu da observação directa, assim como da consulta bibliográfica de um conjunto de trabalhos de investigação, relatórios oficiais e artigos científicos e académicos.

No decurso da experiência recorreu-se igualmente à observação directa por minha parte, sob a forma de um diário das aulas conduzidas. Os resultados finais envolveram novamente entrevistas, mas também registos vídeo e avaliação dos mesmos através de questionário (cf. Anexos 3, 4, 6 e 7).

3.2 Tarefas a desenvolver para a implementação da metodologia

Numa fase preliminar, durante o 1º Período lectivo, foram feitas entrevistas aos alunos e aos seus pais (cf. Anexos 1 e 2 e 5). No caso destes últimos, a entrevista teve dois focos distintos: em primeiro lugar, procurou-se compreender a sua relação com a música, averiguando que tipo de escolaridade musical tiveram no passado e sondando os seus actuais gostos e hábitos de audição musical; em segundo lugar, pretendeu-se reunir dados, através da sua percepção, sobre o envolvimento dos seus filhos na prática do instrumento em casa e sobre a forma como reagem às peças que lhes são atribuídas.

Nas entrevistas conduzidas aos alunos houve também duas preocupações distintas: conhecer igualmente os seus gostos e hábitos de audição musical e, numa segunda fase, saber se apreciam as peças que tocam na escola. Foram também questionados sobre que novo estilo musical não clássico gostariam de tocar na aula, recolhendo-se, quando possível, sugestões específicas de artistas e canções.

Com base nas sugestões dos alunos e informações recolhidas sobre o ambiente musical vivido pelo agregado familiar, foram seleccionadas as peças não clássicas a interpretar durante o 2º Período. Seguiu-se uma fase de recolha de material que implicou, na maior parte dos casos, a transcrição dos temas a partir de registo áudio, à excepção de um, que foi obtido a partir de um livro publicado (cf. Capítulo III). Foram também providenciados acompanhamentos para os temas, através de diferentes fontes: transcrições, adaptações e arranjos com base em registo áudio, gravação áudio publicada e acompanhamento gerado por programa de computador.

Durante o 2º Período os alunos incluíram a peça escolhida no programa a trabalhar, que foi constituído no mínimo por: 2 escalas; 1 estudo; 2 peças (1 clássica e 1 de estilo não clássico) (Cf. Capítulo III. 2.). A condução das aulas foi feita da forma usual, com uma fase de leitura e correcção do texto musical, preocupações técnicas e expressivas e ensaios com acompanhamento de piano, numa fase final do estudo. Durante o período foi registado um diário com apontamentos sobre cada aluno, tendo em conta a sua prestação musical e atitude durante as aulas, assim como o seu empenho no estudo em casa. Foram particularmente valorizadas quaisquer observações ou reacções dos alunos respeitantes às peças não clássicas ou a questões estilísticas.

Após o final do 2º Período lectivo, os alunos foram de novo questionados acerca das suas preferências de entre as peças estudadas, tendo sido também averiguado o seu interesse em continuar a trabalhar futuramente peças fora do repertório clássico (cf. Anexos 4 e 6).

Os pais foram igualmente submetidos a nova entrevista, em que se repetiram as questões relacionadas com os hábitos de estudo dos filhos, desta vez em relação ao 2º período lectivo, e reacções destes às novas peças estudadas. (cf. Anexos 3 e 6). Foi também pedida uma opinião pessoal sobre a experiência de os seus filhos prepararem reportório desta natureza.

A apresentação final consistiu numa gravação vídeo das peças não clássicas durante o 3º período, que foi depois submetida a uma avaliação, por minha parte e de alguns docentes da escola onde este projecto teve lugar, neste último caso sob a forma de um breve questionário (cf. Anexo 7).

II. Selecção de alunos e repertório

Este capítulo pretende explicitar os critérios de selecção que levaram ao conjunto de alunos que tomaram parte neste projecto, dando conta também das vivências musicais prévias a esta experiência no seio familiar de cada aluno, assim como dos seus níveis motivacionais e da sua relação com o instrumento e com os conteúdos programáticos das aulas.

Os dados aqui apresentados resultam de entrevistas estruturadas realizadas no final do 1º período lectivo (cf. Anexo 1 e 2). Para a interpretação destes, procedeu-se a uma análise de conteúdo das entrevistas (cf. Anexo 5) e à sua descrição num texto de perfil etnográfico. Considerando a complexidade da realidade em estudo neste capítulo (conhecer os domínios e géneros musicais activados no quadro familiar e relacional dos alunos) contrapus as minhas observações com as “vozes”, em discurso directo, dos meus colaboradores.

Foi este processo de contextualização familiar e de averiguação das sugestões dos próprios alunos que conduziu e determinou a selecção do repertório musical não clássico a utilizar neste projecto. Tive assim presente, neste ponto, a proposta de Maria do Rosário Sousa de contribuir para uma escola que valorize o pluralismo cultural e que envolva activamente o maior número possível de intervenientes (Sousa, 2010).

As secções que se seguem estão organizadas por aluno, compilando num mesmo momento a sequência de recolha de dados e a consequente escolha de repertório. Assim, para cada um, começo por fazer uma breve apresentação e caracterização da sua situação escolar ao início deste projecto, apresentando de seguida uma análise das entrevistas, conjugando os dados recolhidos junto dos pais e do aluno em questão. Estes dados dividem-se aqui em duas secções, uma vez que parte das questões visa averiguar os hábitos e gostos de audição musical do agregado familiar enquanto outra se debruça sobre o envolvimento do aluno na prática do instrumento. Todas estas entrevistas foram realizadas no mês de Dezembro de 2011.

Seguidamente, apresento a selecção da peça não clássica a ser trabalhada pelo aluno e as razões que levaram a essa decisão, tendo em conta as informações obtidas

anteriormente. Ficam também registados os problemas levantados no processo de transcrição e recolha do novo repertório.

1. Critérios de selecção dos alunos

Tomaram parte neste projecto 8 alunos da escola do Fórum Cultural de Gulpilhares, em Vila Nova de Gaia (onde lecciono desde 2005), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, abrangendo os níveis entre o 3º e o 5º graus do curso básico³⁵. A sua distribuição por género e grau de escolaridade foi a seguinte:

grau de escolaridade	3º	4º	5º
raparigas	3	1	1
rapazes	2	1	

Os critérios que levaram à escolha deste conjunto particular de alunos foram os seguintes: grau de escolaridade igual ou superior ao 3º ano do curso básico; inclusão de alunos de ambos os sexos; grupo etário adolescente ou pré-adolescente; inclusão de alunos em situação escolar problemática.

Várias razões presidiram à escolha dos critérios acima citados. Nos graus de escolaridade seleccionados, as capacidades técnicas e musicais dos alunos possibilitam já um leque mais alargado de experiências musicais, comparativamente aos graus anteriores, que provavelmente limitariam a abrangência e exequibilidade deste projecto. Além disso, a fase etária que lhes corresponde, o despontar da adolescência, correlaciona-se com um processo de demarcação dos modelos paternos, sendo também um ponto do desenvolvimento dos jovens em que os gostos e as filiações em grupos ou “tribos” e os respectivos géneros musicais se tornam mais vinculados e adquirem importância acrescida (Raymond-Rivier, 1977) .

³⁵ A minha classe nesta escola é constituída por um total de 15 alunos, entre os 8 e os 14 anos de idade. De entre os 7 que não participaram neste projecto, 3 frequentam a Iniciação e 4 o 2º grau.

A fim de evitar uma tendência de género que eventualmente compromettesse os resultados da presente experiência, procurou-se a inclusão de raparigas e rapazes da forma mais equitativa possível, naturalmente sujeita à distribuição que efectivamente acontece dentro da classe de violino considerada.

A presença de alunos em situação escolar problemática, isto é, com problemas detectados de motivação ou rendimento escolar (níveis baixos de prática do instrumento, classificações negativas), foi particularmente importante, a fim de se averiguar o possível efeito deste projecto sobre as dificuldades que apresentam.

2. Processo de selecção do repertório

Inês

A Inês Botelho tem 12 anos, frequenta o 7º ano de escolaridade e o 3º grau de violino, tendo sido sempre minha aluna. Não teve iniciação musical, e desde o início assumiu uma atitude muito pouco cooperante durante as aulas não tendo nunca criado hábitos de estudo em casa, revelando também fraca empatia com o instrumento. As suas classificações estiveram sempre no limiar da positiva, sendo por vezes negativas, incluindo no 1º período deste ano lectivo. Os pais, Pedro Botelho e Graça Botelho têm ambos 46 anos e são empregados de escritório.

Hábitos musicais familiares

O pai da Inês não teve formação musical além da que o ensino regular promove. Segundo o próprio, é mesmo “duro de ouvido” (entr. Pai Inês, 2011). Já a mãe aprendeu piano “há 40 anos atrás” (entr. Mãe Inês, 2011), tendo depois frequentado a disciplina de educação musical na escola preparatória.

Quanto a preferências musicais, a mãe refere Pink Floyd, Queen e Bryan Adams, que para si “é o top” (*Ibid.*). Gosta das músicas antigas, mas não dos “grupos de agora [...] porque são músicas que a gente ouve e passados 5 minutos já não se lembra, e dos

Queen, Pink Floyd a gente vai continuando a ouvir, não é, são músicas que continuam sempre no ouvido” (*Ibid.*).

O pai confessa: “não tenho uma grande paixão pela música” (entr. Pai Inês, 2011). Contudo, gosta de ouvir “música dos anos 60” (*Ibid.*), como por exemplo Cat Stevens. Bryan Adams, para si (numa alusão às preferências da mãe da Inês) “é o *pop*, o Marco Paulo cá do sítio. Pronto, é música pimba canadiana [risos]” (*Ibid.*). Tem preferência também por Pink Floyd, Dire Straits e Supertramp. Com estes últimos tem uma relação diferente, por ter sido o seu primeiro disco. Conta: “deram-me os Supertramp quando eu fiz 8 anos, ou 9 anos [...] O *Breakfast in America*, portanto, essa música para mim é o ideal” (*Ibid.*). Acrescenta também que gosta igualmente de música clássica mas “tem dias, não é sempre (risos)” (*Ibid.*).

No dia a dia é mais comum ouvirem rádio, sobretudo a RFM e, segundo o pai, “pouco mais” (*Ibid.*). Este comenta: “de vez em quando, quando a RFM começa com ‘Pedros Abrunhosas’ e companhias limitadas, mudo para a Comercial a ver se está melhor” (*Ibid.*). De resto, não costuma ter CD ou cassetes no automóvel. Gosta também particularmente de ouvir o programa *Oceano Pacífico*, por ser “música calma, serena, pacata” (*Ibid.*).

Quanto a concertos ao vivo, o pai revela: “fui a dois concertos em toda a minha vida. Não gosto de aglomerados populacionais. Não gosto de me sentir comprimido, porque não tarda nada estou xarope. E, portanto, acho que é fantástico, fui a dois, como lhe digo, mas não me puxa” (*Ibid.*). Aconteceu nos seus tempos de juventude, “tinha para aí 16 anos, ou 17. Foi o Dexys Midnight Runners” (*Ibid.*).

Já o último concerto assistido pela mãe foi o de Roger Waters, no Pavilhão Atlântico. Segundo a própria, foi “espectacular” (entr. Mãe Inês, 2011). Lamenta não ter ido ao último de Bryan Adams, como conta: “quando resolvi que havia de ir, já os bilhetes estavam esgotados” (*Ibid.*).

As preferências musicais da Inês cingem-se a músicas *rock*, “algumas já com alguns anos, já antigas” (entr. Inês, 2011). Ouve-as através do leitor mp3, computador e rádio. Em mp3 tem Nickelback e Rock Star, e, no computador, Avril Lavigne, Pink, Muse, 30 Seconds to Mars e My Chemical Romance. Não tem o hábito de assistir a concertos ao

vivo mas, se pudesse, veria Nickelback, Bon Jovi e Bryan Adams.

Relação da aluna com o violino

Quando questionada acerca dos hábitos de estudo da Inês, a mãe responde, laconicamente: “Zero. Não estuda. Mas é que não estuda mesmo” (entr. Mãe Inês, 2011). No entanto, o pai discorda, alegando que “ela tem dias” (entr. Pai Inês, 2011). Segundo este, “ela tem fins de semana em que não toca mesmo no violino, e tem outros fins de semana em que toca 10 minutos, 15 minutos e acabou. [...] Portanto, quando é zero, também não é assim tão zero, zero, zero. Será um 0,005, pronto (risos)” (*Ibid.*). Este estudo tem acontecido por iniciativa própria, como explica o pai: “já desisti de mandá-la estudar” (*Ibid.*).

No que toca a uma prática informal do instrumento, a mãe recorda-se de uma vez em que a Inês tocou para si e para a irmã: “Nós pedimos-lhe se ela não sabia tocar o 'Parabéns a você' e ela esteve a demonstrar [...] Mas fez isso para aí uma vez... e meia” (entr. Mãe Inês, 2011). Também o pai dá conta de “uma vez ou duas, não foi mais” em que a aluna tocou fora do contexto de estudo. “Deve ter sido esta dos 'Parabéns'” (entr. Pai Inês, 2011), comenta.

A aluna diz gostar “mais ou menos” (entr. Inês, 2011) do programa que trabalha nas aulas mas, segundo a percepção dos pais, ela considera as propostas geralmente “chatas” (entr. Pai Inês, 2011). Segundo a mãe, “era sempre a mesma coisa, era muito chato, e ela gostava de outras” (entr. Mãe Inês, 2011). O pai corrobora estas observações, dizendo que “ela não acha muita piada [às peças], porque são muito, pronto, são clássicas e, como clássicas que são, acha que são um bocado... chatas, pronto” (entr. Pai Inês, 2011). Conclui então que a Inês “não tem interesse, não mostra interesse pelas peças” (*Ibid.*).

Contudo, a aluna mostra uma preferência, neste ano lectivo, pelo Concerto (Ré M op. 34, O. Rieding) e, no anterior, achou que “a peça era mesmo gira” (*Hunter's Chorus*, Weber) (entr. Inês, 2011).

Peça seleccionada

A aluna sugeriu, para esta experiência, música *pop* ou *rock*, fornecendo os nomes de Adele, Queen, Beatles, Rolling Stones, Coldplay, Green Day, My chemical Romance e Avril Lavigne. Neste caso, os exemplos de bandas mais recentes não constituem material facilmente adaptável ao violino. Uma vez que a aluna referiu ter o hábito de ouvir, nas suas palavras, músicas mais “antigas” (*Ibid.*), tendo ainda mencionado os Beatles mais adiante, foi escolhido o tema *Yesterday* deste grupo musical visto, também, ser já uma referência intemporal e de características mais próximas das possibilidades melódicas do instrumento.

O tema escolhido, além de apropriado melodicamente, pode ser aproveitado para aperfeiçoar questões técnicas recentemente introduzidas e que são normalmente exploradas no 3º grau, tais como as mudanças de posição e o vibrato.

Dificuldades de transcrição

A peça *Yesterday* foi simples de transcrever. A escolha das dedilhações e articulações constituiu o único momento mais subjectivo. Os principais conteúdos visados foram a execução melódica e a utilização da 1ª e 3ª posições.

Para esta peça foi feito um acompanhamento de raiz, procurando-se corresponder à harmonia presente na versão original dos Beatles e usando uma textura simples, baseada em acordes e linhas de baixo, com movimentos melódicos ocasionais.

Lourenço

O Lourenço Ribeiro tem 12 anos de idade e frequenta o 7º ano de escolaridade e o 3º grau de violino. Teve um ano de iniciação, sempre como meu aluno, e estuda também piano. É um aluno interessado e com nível alto, denotando um bom entendimento musical e boas capacidades técnicas e expressivas tendo no entanto, por vezes, fases de menor empenho. A sua classificação é geralmente 4, mas terminou o 2º grau com nível 5. A sua classificação no 1º período foi 4. O pai, Armando Ribeiro, tem 38 anos e é músico. A mãe, Casimira Lourenço, tem 41 anos e trabalha em aviação comercial.

Hábitos musicais familiares

Os pais do Lourenço tiveram uma extensa formação musical, sendo que o pai foi o único que a oficializou até um nível avançado, pois concluiu “o curso de saxofone e o curso complementar de oboé” (entr. Pai Lourenço, 2011). Actualmente exerce como músico profissional: “trabalho com um trio, tenho feito alguns musicais, produtores, trabalho algumas vezes com o Nuno Feist. Já trabalhei em orquestras, na Orquestra do Norte, na Orquestra Juventude [...] Trabalho também numa editora em que gravamos bandas filarmónicas e normalmente eu vou controlar as câmaras, ou seja, estou com uma partitura a ler, controlo as câmaras, qual é o músico que eu acho que deve filmar” (*Ibid.*).

Já a mãe frequentou a Escola de Música de Gulpilhares durante “quase 10 anos” (entr. Mãe Lourenço, 2011). No entanto, refere: “na altura era preciso ir ao conservatório fazer exames e eu nunca fui” (*Ibid.*). Além disso, tem “actividade musical com regularidade e com muita frequência desde há 20 anos”, especificando: “sou cantora. Pertença a um trio, trabalho com dois músicos [...] fazemos todo o tipo de actividade de animação em congressos, festas particulares, o tradicional *réveillon*” (*Ibid.*) .

O pai ouve basicamente música “orquestral ou instrumental”, como “música clássica, Piazzolla [...] e depois, essencialmente, saxofonistas, jazz” (entr. Pai Lourenço, 2011). Como exemplos, cita Nelson Rangell, Gerald Albright, Eric Marienthal, Wayne Shorter. Raramente ouve música vocal. Entre os cantores que, apesar disso, aprecia, estão Luis Miguel e Jon Secada. No automóvel, neste momento, tem um CD do Gerald Albright que já ouviu “500 mil vezes” (*Ibid.*). Explica: “quando ouço um CD ando meses a ouvir o CD. [...] Decoro a linha de baixo, decoro a linha da guitarra [...] Eu tenho que perceber o porquê que ele fez aquilo” (*Ibid.*). Trata-se do que apelida de “vício de um músico” (*Ibid.*). Quanto a estações de rádio, opta pela Rádio Renascença, ou a Antena 2, “como é evidente” (*Ibid.*), acrescenta.

A mãe, contudo, não ouve muita música e normalmente, quando o faz, “é mais música clássica ou *standards*” (entr. Mãe Lourenço, 2011). “Quando tenho algum compromisso que tenho que aprender músicas novas, o meu hábito primeiro é ouvi-las. Tirando essa obrigação quando tenho compromissos ouço Tony Bennett, ouço Gloria Estefan, ouço Céline Dion, por aí, esse género de *standards*” (*Ibid.*), explica. Não traz CD

no automóvel. Contudo, revela, entre risos, que um dos CD que tem ouvido ultimamente em casa é um disco de boleros do Marco Paulo, “porque é um CD baseado em canções antigas, bem escritas, com princípio meio e fim” (*Ibid.*). Aprecia também “*boys bands*, mas de uma música mais selectiva, tipo os Il Divo”, pois gosta “de ouvir novas roupagens [...] em músicas que sejam [...] bonitas e bem feitas” (*Ibid.*). As estações de rádio que mais ouve são a Renascença e a RFM.

Têm o hábito de ir a concertos, mas “mais música clássica ou produções que se baseiem em música mais clássica” (*Ibid.*) , esclarece a mãe: “Em música contemporânea ou *pop/rock* não gosto porque não gosto muito dos ambientes que esses concertos têm. É muita gente, é muita desorganização, para mim essa multidão causa-me claustrofobia e é por isso que eu evito esses concertos” (*Ibid.*). Aprecia também os concertos na Casa da Música, embora não necessariamente clássicos. O último concerto que a mãe assistiu na Casa da Música foi do Paulo de Carvalho, que foi, segundo esta, “um concerto extraordinário” (*Ibid.*). No tempo de férias, tendo a oportunidade, gosta de deslocar-se “ao estrangeiro para ir ver determinados concertos” (*Ibid.*) .

O pai também confirma que é frequente ir a concertos ao vivo, de música clássica ou jazz. Dos últimos a que assistiu na Casa da Música foi Wayne Shorter. Quanto a viagens a outros países, recorda uma ida a Viena e também a última viagem que fizeram, no Verão passado, a Verona, Itália, para assistir à ópera *Aida*, de Verdi.

O Lourenço ouve *hip-hop*, jazz, música clássica e, por vezes, *rock*. Utiliza, para isso, o telemóvel e, em casa, DVD com sistema *surround*. Neste momento, no telemóvel, apenas tem jazz e *rap*, citando Tony Bennett, Wayne Shorter, Dave Koz, Gerald Albright, Bezegol, Dealema, Nelson Rangell, Luis Miguel e Gloria Estefan. Considera que foi “poucas vezes” (entr. Lourenço, 2011) ver concertos ao vivo, de música clássica e jazz. Se pudesse, iria “àqueles mais de festa” (*Ibid.*) e mencionou também a Orquestra Sinfónica do Porto e uma banda de *reggae*, Bezegol.

Relação do aluno com o violino

De acordo com os pais, o Lourenço estuda violino diariamente, praticamente sempre por livre iniciativa. “É óbvio que, se eu vir que ele... houve uma tarde que não

estudou [...] faço assim uma observação 'hoje não ouvi tocar violino', pronto, e vai tocar violino" (entr. Pai Lourenço, 2011), relata o pai. "Quero que ele estude sozinho", comenta, ainda que, se "ele der uma nota desafinada", admita dar "um berro 'Qual é essa nota? Está desafinada!'. Pronto, e ele lá repete" (*Ibid.*).

O Lourenço tece bastantes comentários sobre as peças, "principalmente quando as recebe" (entr. Mãe Lourenço, 2011). A mãe conta, inclusivamente: "lembro-me perfeitamente que a professora lhe mandou [...] nas férias grandes [...] umas peças e ele passou-se com o que recebeu [...] acho que era tipo umas czardas, sei que uma peça tinha a ver com música desse género [Concertino op. 21, Rieding] [...]. Eu lembro-me que ele ficou muitíssimo entusiasmado com as peças que recebeu" (*Ibid.*).

Toca informalmente com frequência, "tira muitas músicas de ouvido", revela o pai, "normalmente, a maior parte das músicas ligadas ao jazz ou aqueles *standards*, os 'my ways' e essas coisas [...] E tenta, além de tirar as músicas de ouvido, tirá-las em várias tonalidades" repara o pai, admitindo: "eu também incentivei, sou franco" (entr. Pai Lourenço, 2011). A mãe recorda também que "havia uma [...] que ele tocava em Ponte de Lima, de um concerto do André Rieu, que ele gosta muito e ele levou o violino de férias e, de vez em quando, lá pegava e tocava coisas que não é do currículo, são coisas ligeiras de que ele gosta" (entr. Mãe Lourenço, 2011).

O Lourenço diz gostar do programa que toca nas aulas. As suas peças preferidas no ano lectivo passado e neste foram a Ária da suite orquestral nº 3 de Bach, *Bourrée*, também de Bach, e o Concertino em Lá m op. 21 Rieding. Se pudesse tocar outro estilo, escolheria jazz.

Peça seleccionada

A peça escolhida foi o tema *Misty* de Errol Garner e corresponde ao estilo que o aluno gostaria de experimentar, o jazz, sendo um dos *standards* mais populares de todo o repertório. O próprio aluno sugeriu-o algum tempo após a entrevista. É um tema que não apresenta dificuldades excessivas sendo, apesar de tudo, de algum interesse melódico para o nível do aluno em questão. Será possível fazer uma exposição temática e algumas variações da mesma com contribuições técnicas e expressivas de utilidade para uma

primeira introdução a este estilo musical. Os principais conteúdos visados, que estão correlacionados com o seu nível de aprendizagem, são a utilização de 1ª e 3ª posições, variedade rítmica e expressividade idiomática (*glissando – blue note, rubato*).

Dificuldades de transcrição

Esta peça foi mais delicada no momento da transcrição pois, sendo um tema do repertório jazzístico, é particularmente susceptível a pequenas variações e interpretações subjectivas. Sendo um aluno do 3º grau, não foi incluída uma secção de solo, naturalmente mais exigente, mas apenas exposições temáticas, cujas ornamentações constituíram os pontos de maior dificuldade e foram por isso escritas com alguma cautela. Embora não tendo sido incluídas transcrições literais, pode dizer-se que o estilo das frases musicais foi inspirado pela referência do violino *jazz* Stephane Grappelli, tendo sido consultadas algumas gravações.

Também o acompanhamento de piano, por exigir escolhas mais criteriosas e pessoais, constituiu uma maior dificuldade por comparação com os restantes. Foi escrito de raiz, com a intenção de emular de alguma forma o estilo utilizado pelos pianistas de jazz das décadas de 1940 e 50. Embora sem o cuidado de transcrever literalmente nenhuma versão, deixou-se que a experiência auditiva anterior fornecesse elementos passíveis de utilização, de forma a conseguir-se uma melhor aproximação ao estilo pretendido. A sequência harmónica foi, na sua maior parte, baseada na versão do *Real Book*. As escolhas feitas, assim como as alterações e pequenos pormenores harmónicos obedeceram aos meus gostos e experiência musical prévia.

Manuel Pedro

O Manuel Pedro Monteiro tem 13 anos, frequenta o 8º ano de escolaridade e o 4º grau de violino. Teve iniciação ao instrumento antes de ingressar nesta escola, que frequenta desde o 1º grau, tendo feito parte da minha classe desde então. É um aluno de nível médio/baixo, com facilidades de aprendizagem mas problemas técnicos importantes e estudo francamente insuficiente, o que motivou uma classificação negativa no 1º

período deste ano lectivo. Maria Luísa Guimarães tem 46 anos e é técnica informática. O pai, Manuel José Monteiro, tem 48 anos e é engenheiro de minas.

Hábitos musicais familiares

A mãe do Manuel Pedro apenas teve formação musical através do ensino regular, mas chegou a andar “na tuna a tentar aprender guitarra” (entr. Mãe Manuel Pedro, 2011). No entanto, recorda: “no meu tempo, era tudo a pagar, de maneira que os meus pais também não tinham grandes possibilidades e eu não pude continuar” (*Ibid.*). Gostaria de ter tocado algum instrumento, “era a guitarra portuguesa ou a viola, mas na altura não era possível” (*Ibid.*) .

Já o pai, “quando era mais novito, 6, 7 anos”, aprendeu música “durante um ano ou dois” (entr. Pai Manuel Pedro, 2011). Depois, tocou “viola de ouvido, durante a adolescência e por aí” (*Ibid.*). Hoje em dia, sabe “dar uns acordes na viola” mas, confessa: “sinceramente, também não me puxa muito para comprar uma viola, e não sei se algum dia compro, com mais disponibilidade de tempo” (*Ibid.*).

O pai ouve, geralmente, rádio. “Raramente compro um CD”, observa, “a mãe vai comprando, mas só para ouvir no carro, que é o tempo que nós temos para ouvir música, não é?” (*Ibid.*). No automóvel, ouve a estação RFM, “quando eles não vão no carro, porque quando eles vão no carro são eles que escolhem a estação e pronto, seja o que for [...] A gente ouve tudo” acrescenta (*Ibid.*). Tentando descrever aquela estação de rádio, comenta: “Olhe, nem sei, nem sei qualificar a música da RFM” (*Ibid.*).

Pelo contrário, a mãe afirma ouvir “de tudo”, embora reconheça que se identifica com grupos como Queen e Scorpions (entr. Mãe Manuel Pedro, 2011). “Uma parte de *Heavy Metal* gosto de ouvir, é da minha época de adolescente”, comenta (*Ibid.*). Recentemente tem apreciado “músicas mais melódicas”, como a Adele, a Norah Jones, *jazz*, como por exemplo Diana Krall (*Ibid.*). Gosta muito de ouvir *jazz*, como conta: “quando tinha tempo costumava ir a Matosinhos, num bar [...] que dava *jazz* e eu não perdia um concerto ao sábado” (*Ibid.*). Confirma que se trata de um dos seus estilos preferidos. De momento, no automóvel, tem música da Adele, uma vez que o filho “anda farto de ouvir a Adele”, comenta, rindo, e também Sara Tavares (*Ibid.*). Ouve também

muita rádio. “Quando estou de manhã mais chateada ouço a Antena 2, que dá música clássica, para relaxar”, conta, “a Antena 1, para as notícias, a TSF e a RFM” (*Ibid.*).

Por questões de tempo, como explica a mãe, “com os miúdos e tudo e o trabalho”, não tem assistido a concertos ao vivo (*Ibid.*). No entanto, “o Manuel Pedro vai às vezes com os avós à Casa da Música” (*Ibid.*). Também o pai refere que não tem esse hábito. O último concerto que recorda ter visto “foi até com a mãe do Manuel Pedro, só que há muito tempo, portanto, o Manuel Pedro ainda não era nascido, foi há mais de doze anos”, foi um concerto de Supertramp (*Ibid.*). A mãe, no entanto, referiu “uma ópera em Óbidos, também, numas férias” (entr. Mãe Manuel Pedro, 2011).

O Manuel Pedro prefere ouvir *rap*, e electrónica, embora goste também de “ouvir muito jazz e *soul*” (entr. Manuel Pedro, 2011). Geralmente, tira as músicas da internet para o telemóvel e às vezes também ouve na rádio. As estações que escolhe são a Cidade FM e a Nova Era. Como exemplos de artistas de *soul* dá os nomes de Rhyanna e da Adele, de quem gosta muito. Na electrónica gosta muito dos LMFAO, pois “são muito fixes” e também de David Guetta (*Ibid.*). “Também é electrónica só que, o David Guetta, ele faz a batida e os outros é que cantam” explica (*Ibid.*). Além disso, também gosta muito de *rock*. “Gosto muito dos Green Day. *21 guns* dos Green Day, *Living on a prayer* dos Bon Jovi.”, refere (*Ibid.*). Quando questionado se costuma ir a concertos, responde: “Não, isso é que não, mas gostava de ir agora a um. É o dos LMFAO, no Hard Club. Deve ser altamente” (*Ibid.*). Também gostaria de ter visto os Bon Jovi.

Relação do aluno com o violino

O pai do Manuel Pedro observa que ele estuda “com muito baixa frequência” (entr. Mãe Manuel Pedro, 2011). Além disso, “é preciso dizer-lhe [...] Se num mês fôssemos fazer a média, era capaz de não dar um dia por semana”, admite (*Ibid.*). Também a mãe comenta que “ultimamente ele tem estudado muito pouco [...] Eu chateio-me muito com ele porque eu acho que é uma fase que ele está a passar crítica, porque não é só o violino [...] é em geral. Ele não pega num livro”, explica a mãe (entr. Mãe Manuel Pedro, 2011). Pensa tratar-se de “uma fase transitória” (*Ibid.*) e acredita também que ele está a passar por uma “crise de identidade, que não era bem o violino,

agora era a bateria”, interpretando-o como “mais uma questão de rivalidade com o irmão [mais novo, que estuda bateria]” (*Ibid.*). No entanto, “quando ele tem mesmo que estudar e está preocupado ele pega no violino, geralmente pouco, mas uma vez ou duas ainda vai pegando” (*Ibid.*). Por vezes, ele toca por livre iniciativa, e a mãe confessa-se “espantada” nesses momentos (*Ibid.*).

O pai não nota que ele faça comentários, mas a mãe recorda que uma vez “ele tinha uma peça que se enervou muito, que diz que era muito difícil. [...] só nessa é que ele se viu mais aflito para tocar” (*Ibid.*). Ainda assim, ele “não se queixa muito, ele diz que até gosta de... às vezes uma ou outra música, ele diz que não gosta muito, mas nunca o ouvi dizer 'Ai, detesto esta música, estou a tocá-la, não gosto nada dela', não, isso não” (*Ibid.*). Quanto à prática informal, o pai observa que ele “não agarra no violino para fazer outra coisa qualquer que não seja estudar, portanto, com a pauta à frente [...] Agarrar no violino para tentar tirar qualquer coisa de ouvido não, não se vê [...] o violino chega e encosta e, para pegar no violino, é preciso picá-lo um bocado” (entr. Pai Manuel Pedro, 2011). No entanto, a mãe admite que ele o faz ocasionalmente, “mas são fases” (entr. Mãe Manuel Pedro, 2011).

O Manuel Pedro diz gostar do programa de violino, mas sente também que “é esquisito” e tenta explicar: “como está a ver, eu ouço música moderna e depois tocar este tipo de música fica assim aquela coisa, não é... Gosto, mas é uma coisa diferente [sorrisos] não sei como é que hei-de explicar” (entr. Manuel Pedro, 2011). Admite que lhe custa misturar as coisas. Quanto às suas preferências de entre o que estudou, diz que “depende [...] há uma parte que é a da facilidade” (*Ibid.*). Mas revela que gostava “de tocar peças mais melódicas do que rítmicas” (*Ibid.*). Como exemplo, dá uma das peças que praticou (*Siciliana*): “esta aqui é mais melódica do que aquela do *Allegro* (Fiocco), por isso é que gosto mais desta” (*Ibid.*). No ano anterior preferiu o Concerto (Sol M op. 34, O. Rieding).

Quanto a outros estilos que gostaria de experimentar, teve dificuldades em escolher, pois, nas bandas que costuma ouvir, “não se ouve violino, é muito raro” (*Ibid.*). Depois de lhe ser explicado que o original não tinha que ter necessariamente violino, revelou que gostava de tocar *21 guns* dos Green Day, porque “é muito fixe” e *Living on a*

prayer, dos Bon Jovi (*Ibid.*). Gostaria de tocar *rock*, mas não demasiado rítmico. De entre músicas mais “melódicas assim contemporâneas, modernas” escolheu *Someone like you* da Adele, que “também é muito melódica” ou então *Set fire to the rain*, da mesma cantora (*Ibid.*) .

Peça seleccionada

Este aluno revela alguma falta de motivação e algum desconforto perante o desencontro entre os seus gostos musicais fora da escola de música e as peças que pratica nas aulas de instrumento. Assim, e dado o seu entusiasmo ao mencionar a canção *21 guns* dos Green Day que gostaria de tocar, foi esta a peça escolhida. O grau de dificuldade é aceitável para as características do aluno, embora não muito exigente para o seu grau de escolaridade, podendo jogar-se com recursos tais como a mudança de oitava ou de posição a fim de tornar a peça mais desafiante. O conteúdo principal a ser trabalhado foi a execução melódica em várias posições.

Dificuldades de transcrição

A peça *21 guns* não apresentou dificuldades no momento da transcrição, pois é bastante clara, tanto rítmica como melodicamente. Talvez a sua simplicidade tenha sido ao mesmo tempo o principal desafio, pois foi necessário utilizar recursos, tais como a transposição à oitava, a fim de lhe conferir maior variedade e nível de dificuldade mais consentâneo com as necessidades do aluno. A forma foi alterada, tendo sido omitidas as repetições finais do verso e refrão, a fim de se poder otimizar a gestão do tempo ao trabalhar a peça na aula.

O acompanhamento de piano desta peça foi escrito com base no original editado pelo grupo Green Day. Sendo este num estilo rock lento e melódico, com um arranjo relativamente simples, procurou-se no acompanhamento de piano manter essa simplicidade fornecendo sobretudo um apoio harmónico e a sensação de tempo. Assim, optou-se por um esquema básico em que a mão esquerda providencia o baixo em oitavas, geralmente sincopado para adicionar algum balanço, e a mão direita toca acordes, também com algum balanço, mas desta vez tempo a tempo.

Maria Inês

A Maria Inês Durão tem 11 anos, e frequenta o 3º grau de violino. Começou pela aprendizagem do piano, tendo cumprido um ano de iniciação no violino antes de ingressar no 1º grau, fazendo parte da minha classe desde o início. É uma aluna de nível médio, cuja classificação tem vindo a oscilar entre os níveis 3 e 4. Apesar de ter evoluído no ano lectivo anterior, a classificação do primeiro período foi 3. A mãe, Alcina Durão, tem 44 anos e é secretária. O pai, José Durão, tem 46 anos e é técnico comercial.

Hábitos musicais familiares

A mãe da Inês teve a oportunidade, em jovem, de aprender piano, mas era demasiado “obcecada por estudar” (entr. Mãe Maria Inês, 2011). Comenta: “torço um bocado a orelha, como se costuma dizer, mas não fui [estudar música] e hoje tenho pena” (*Ibid.*). Já o pai, não tendo tido educação musical formal, relata que foi “sempre autodidacta, como ouvinte e com uma experiência que em termos de aproximação à música foi marcante” (entr. Pai Maria Inês, 2011). Isto porque foi “um dos fundadores da Rádio Nova Era”, onde tocou “várias correntes musicais, embora depois a rádio se fidelizasse a ritmos mais jovens” (*Ibid.*).

Quanto a preferências musicais, a mãe diz gostar muito das “músicas *pop* que estão no dia a dia” e também das “músicas dos anos 80”, porque é “dessa geração” (entr. Mãe Maria Inês, 2011). Como exemplos, cita Freddie Mercury e U2. No entanto, acrescenta: “adoro música clássica. Tenho momentos em que vou para o trabalho e apetece-me paz, então vou ouvir música clássica” (*Ibid.*). Diz também que em sua casa “há o hábito de ouvir música clássica no geral”, como “música de fundo” (*Ibid.*). Já no automóvel, traz consigo CD de Santana, Simply Red e Tina Turner e as estações de rádio que prefere são a Nova Era, RFM e Comercial (*Ibid.*).

O pai descreve os seus gostos como “transversais, desde música clássica a *country*, a *rock*, música ligeira” (entr. Pai Maria Inês, 2011). Não tem o hábito de trazer discos no automóvel, onde vai ouvindo, “mediante o estado de espírito e a circunstância, desde a Antena 2, Antena 3, Rádio Comercial, RFM”, assim “variando o estilo de música” (*Ibid.*).

No que toca a concertos ao vivo, afirma que assiste “quando se pode” mas, no entanto, já tem “saudades” de o fazer (*Ibid.*). “Gostava de ouvir um concerto de música clássica ao vivo [...] Já estivemos mais ou menos tentados em aderir aos programas da Casa da Música, a questão é só conciliar prioridades em casa para tentarmos arranjar tempo para isso”, revela (*Ibid.*). O último a que assistiu terá sido de música brasileira. A mãe admite também que ir a um concerto é uma das coisas que têm “por objectivo fazer em família, mas agora com o pequenito não dá”, referindo-se ao filho mais novo (entr. Mãe Maria Inês, 2011).

A Maria Inês aprecia música *pop* e também música clássica. Os seus cantores preferidos são a Katy Perry e a Rihanna. Ouve através da rádio como a Nova Era e a Comercial, mas também nos CD. Ultimamente tem ouvido mais David Guetta e Katy Perry. Quanto a concertos ao vivo, não é comum assistir, por falta de tempo. “Na última vez que eu fui à Casa da Música fui lá fazer uma visita guiada e estavam lá a treinar”, conta (entr. Maria Inês, 2011). No entanto, o último concerto a que assistiu, recorda entre risos, foi do Quim Barreiros, na companhia de familiares e por “brincadeira” (*Ibid.*). Quando questionada acerca dos concertos a que assistiria, se pudesse, respondeu: “Não sei, gosto muito de todos os tipos de música, menos de *rock* pesado.” Ainda assim, acabou por referir que gostaria de ver David Guetta (*Ibid.*).

Relação da aluna com o violino

Quanto à prática do instrumento, o pai dá conta que “ela estuda várias vezes durante a semana”, embora não diariamente, porque “chega a casa só ao final do dia” (entr. Pai Maria Inês, 2011). Acrescenta que “o Luís (irmão mais velho) vai para o piano e ela depois acompanha-o ao violino, peças que sabem tocar os dois. Apoiam-se mutuamente” (*Ibid.*). Também a mãe observa que “ela ultimamente tem estudado imenso e, com a aquisição do piano, ela e o irmão fazem muitas vezes músicas em conjunto. Adoram tocar em conjunto. Tem estudado bastante” (entr. Mãe Maria Inês, 2011).

São também unânimes em reparar que ela estuda por sua iniciativa: “Pratica por ela própria, coisa que eu não notava no ano passado, por exemplo, era quase preciso

pedir para ela treinar”, relata a mãe, continuando: “este ano, por iniciativa dela, lá anda ela com o violino, pela casa fora, a tocar. Foi para a *net* [...] tira pautas e põe-se a tocar” (*Ibid.*).

Quanto a comentários, a Maria Inês refere-se sobretudo às dificuldades que sente nas peças e, segundo o pai, “às vezes tem expressões do género 'eu não consegui acertar nesta'. Por vezes sozinha consegue fazê-lo e quando o Luís se senta ao piano e vai tocando com ela dá-me a sensação que ela mais facilmente consegue superar essas dificuldades” (entr. Pai Maria Inês, 2011). Também a mãe repara que a Maria Inês “comenta linguagem musical com o irmão” (entr. Mãe Maria Inês, 2011).

É comum tocar violino informalmente, como conta a mãe: “acompanha a pauta e, ao mesmo tempo, é capaz de ir à outra pauta e tentar tocar outras coisas... Há dias deram um livro sobre Bach ao meu filho e ela toca, vai tentando” (*Ibid.*). Acrescenta ainda que, se “tiver pessoas de fora, por exemplo, para jantar, eles vão tocar música para as pessoas”, comentando: “eu acho isso muito giro [...] Aliás, nós temos casais amigos que já dizem 'os teus filhos são espectaculares, tocam música para nós'. [...] Acho que isso, hoje em dia, é de louvar” (*Ibid.*).

A Maria Inês diz gostar do programa que toca nas aulas. Neste ano lectivo preferiu o Concerto (Seitz) e, no anterior, um dos estudos. Para este projecto, gostaria de tocar música *pop*, sugerindo *Price Tag*, de Jessie J e *Firework*, de Katy Perry.

Seleção da peça

Neste caso, a aluna revela ter gostos musicais coincidentes com artistas jovens e actuais. No entanto, uma vez que as canções que mencionou não são particularmente desafiantes a nível técnico no que toca à adaptação ao instrumento e ao nível de ensino, auscultei-a quanto à possibilidade de escolher outro tema. Seleccionámos então o tema *Love of my life* dos Queen.

Na escolha desta peça tiveram algum peso também os gostos musicais dos pais, assim como o facto de a aluna ter o hábito de tocar com o irmão, estudante de piano, e ainda de proporcionar sessões musicais a amigos da família. Os Queen são um grupo cujo apelo tem atravessado gerações, e este tema em particular tem um acompanhamento ao

piano que poderia proporcionar mais uma oportunidade para a aluna tocar em conjunto com o irmão e contribuir para um ambiente musical familiar que já parece ser bastante positivo.

Dificuldades de transcrição

A peça *Love of my life* não apresentou dificuldades no momento da transcrição, sendo uma melodia particularmente adaptável à execução instrumental. O momento mais trabalhoso foi aquando da marcação de arcadas e dedilhações, pois foi necessário ter em conta objectivos expressivos e também didácticos, adequando as dificuldades ao nível da aluna e dos novos conteúdos a ensinar. A forma está de acordo com a canção original, havendo um ligeiro corte apenas numa secção de transição entre partes, onde foi excluído o momento correspondente ao solo de guitarra, que na circunstância em questão pareceu prescindível³⁶. Os principais conteúdos contemplados são a execução melódica e a utilização da 1ª, 2ª e 3ª posições.

Quanto ao acompanhamento, tentou-se reproduzir o mais fielmente possível o acompanhamento de piano que aparece na gravação pelo grupo Queen. Foram feitas pequenas adaptações devido às linhas de guitarra; num dos pontos inseriu-se parte da sua melodia numa das vozes do piano, pois era necessária como ligação entre partes; o momento do solo propriamente dito foi omitido, procurando fazer-se uma ligação lógica entre os pontos anterior e posterior ao mesmo.

Natália

A Natália Pinto tem 12 anos de idade e frequenta o 7º ano de escolaridade e o 3º grau de violino. Cumpriu 2 anos de iniciação no violino antes de ingressar no 1º grau (sempre na minha classe), sendo uma aluna com nível baixo que sempre revelou dificuldades técnicas e musicais de vária ordem e fraco empenho em casa, embora com atitude cooperante durante as aulas. Teve classificação negativa no 1º período. Neste

³⁶ A transcrição tem implícita uma redução, facto que vem a ser criticamente explorado sobretudo no âmbito de disciplinas como a Etnomusicologia. Face à referida inevitabilidade, assumi esse acto de redução, alargando-o à forma, ao timbre, ao ritmo, de modo a otimizar a sua adequação ao processo de ensino.

caso, apenas foi entrevistada a mãe, a pedido da própria, pois encontra-se divorciada e tem a custódia completa da filha, tendo informado que o pai da Natália não é particularmente interventivo nas questões escolares. Glória Pereira tem 43 anos e é doméstica.

Hábitos Musicais Familiares

A mãe da Natália teve aulas de música nas escola preparatória e, além disso, frequentou o coro da igreja, “durante muitos anos e também era para tocar um instrumento, violino” (entr. Mãe Natália, 2011), embora não o tenha concretizado: “quando chegou a altura de ir para o instrumento, que já sabia ler... o binário, o quaternário, essas coisas todas, desisti” (*Ibid.*).

Quanto a gostos musicais, diz apreciar ouvir “todo o género de música”, tanto “uma orquestra, [...] Mozart ou assim, como música pimba, clássica...” (*Ibid.*). A estação de rádio que prefere é a RFM. Já foi algumas vezes a concertos ao vivo, conta: “fui já por duas vezes ver a Orquestra do Porto, sem elas, porque no caso elas não estavam comigo [...] e já fui à Casa da Música ver um ou dois cantores.” (*Ibid.*). O último concerto a que assistiu foi “há coisa de ano e meio, dois anos o mais tardar” e “era música brasileira” (*Ibid.*).

A Natália gosta de música *pop* e também de “algum *rock*”, que ouve através da rádio e também no computador e leitor mp3 (entr. Natália, 2011). Nestes meios tem “músicas da Madonna, Bruno Mars e juvenis, bandas que já deram nos Morangos *com Açúcar* e assim” (*Ibid.*). Só foi a um concerto ao vivo dos Anjos, e gostaria de vê-los novamente, assim como um concerto da Britney Spears (*Ibid.*).

Relação da aluna com o violino

Segundo a mãe da Natália, esta apenas “ pega uma ou duas vezes no violino” (*Ibid.*) além da aula e precisa de ser orientada para o estudo. Quanto a comentários, a mãe diz que “ela não costuma comentar muito”, mas nota que “há peças que ela gosta mais do que outras, e diz 'Olha, mãe, esta é bonita. Gostas?' [...] Há outras que gosta menos”. “Difícilmente” toca de modo informal “só se a irmã a desafiar para brincarem ou

para tocar”, revela a mãe, referindo-se à irmã mais velha da Natália, que toca piano e também violino (*Ibid.*) .

A Natália confirma que gosta “mais de algumas do que doutras” peças, preferindo as que, nas suas palavras, “são mais bonitas de se ouvir” (entr. Natália, 2011). Embora não consiga lembrar-se de qual foi a sua preferida no ano anterior, revela que neste ano lectivo gostou mais de tocar a peça (*Gavotte* em Sol m, J. S. Bach).

Como novo estilo para experimentar escolheu *pop*, e apenas conseguiu sugerir o nome da Adele, pois não conseguiu lembrar-se de mais (*Ibid.*) .

Peça seleccionada

A Natália teve alguma dificuldade em escolher uma canção para aprender e os nomes que referiu não forneciam facilmente melodias com interesse pedagógico. Assim, chegámos mais tarde a um consenso, com a sugestão de um tema de um grupo bastante popular, os Abba, aproveitando também o facto da aluna ter feito entretanto um trabalho sobre este para uma outra disciplina. A peça escolhida foi *The Winner takes it all* e será uma oportunidade para continuar a trabalhar a 3ª posição, expondo a melodia em duas oitavas diferentes.

Dificuldades de transcrição

A peça *The winner takes it all* não apresentou dificuldades na transcrição. A melodia é clara e, devido às diversas repetições e para que o nível de dificuldade suscitasse a aprendizagem de novas técnicas, foi transposta à oitava em algumas secções. A tonalidade escolhida (Sol M) é diferente da original (Sol b M), pois esta era pouco prática para o instrumento e constituiria uma dificuldade sem interesse pedagógico neste momento.

O original da peça inclui uma parte de piano. Assim, para este acompanhamento, procurou-se manter a fidelidade, dentro do possível e do necessário, à gravação original. À falta de uma secção rítmica, manteve-se o carácter presente no início da canção. A tonalidade foi alterada, de Sol b M para Sol M.

Patrícia

A Patrícia Santos tem 13 anos, frequenta o 8º ano de escolaridade e o 4º Grau de violino. É minha aluna desde que ingressou nesta escola, no 1º grau, tendo tido anteriormente uma iniciação ao instrumento a cargo de um professor particular. É uma aluna de nível baixo, que sempre teve dificuldades no acompanhamento das matérias e na execução instrumental, juntamente com um empenho muito fraco. Tinha intenção de desistir no final do 2º grau, mas decidiu continuar e, durante o 3º grau, evoluiu consideravelmente, inclusivamente ao nível do gosto pelo instrumento, embora mantendo um nível baixo em relação ao grau em questão. No 1º período deste ano teve classificação 3. Apenas a mãe foi entrevistada, devido a dificuldades em conciliar os horários de trabalho do pai com uma oportunidade para conduzir a entrevista. Maria João Barroca Santos tem 42 anos e é professora de Matemática.

Hábitos musicais familiares

A mãe da Patrícia apenas aprendeu música no ensino regular mas, adverte: “já nem sei ler uma nota” (entr. Mãe Patrícia, 2011). Para ouvir música, aprecia “todos os géneros” (*Ibid.*). Entre eles, conta-se música clássica, “às vezes”, e “o que dá na rádio” (*Ibid.*). No automóvel, ouve um CD onde tem “desde Queen até música portuguesa” (*Ibid.*). “Normalmente não passa dos Queen”, conta, “porque eles [referindo-se à Patrícia e os seus dois irmãos] estão sempre a pôr Queen e tenho agora um que eles descobriram em casa, do Carlos Paião” (*Ibid.*). Quando ouve rádio, opta pela RFM (*Ibid.*). “Raramente” vai a concertos ao vivo, “até por questões monetárias” (*Ibid.*). No entanto, recorda “fui o ano passado com eles, eu o meu marido e os dois mais velhos ver os Stomp ao Coliseu” (*Ibid.*). Noutro género, a Patrícia foi no ano passado com o avô ver um concerto na igreja da Lapa. Por vezes, em casa, vê na televisão um canal em “dão concertos de música clássica” e já assistiu a uma ópera numa ocasião. (*Ibid.*)

Quando questionada acerca dos seus hábitos de audição musical, a Patrícia aponta a “música que dá na rádio, música do nosso tempo”, preferindo a estação RFM (entr. Patrícia, 2011). No entanto, também ouve em CD, telemóvel e mp3, “mas é

raríssimo ouvir no mp3” (*Ibid.*). “O meu pai gravou várias músicas nos CD” revela, “e pronto, é o que eu ouço” (*Ibid.*). Destes consta “música variada” e também Queen e Beatles (*Ibid.*). Foi ao concerto dos Stomp, como confirmou a mãe, e também assistiu, “quando era mais pequena”, a um concerto dos D'zrt, juntamente com alguns familiares (*Ibid.*). Quanto a outros a que gostaria de assistir, escolhe um “dos Buraka [Som Sistema], talvez” (*Ibid.*).

Relação da aluna com o violino

A Patrícia “estuda violino [...] à sexta, sempre, estuda à terça quando chega das aulas, [...] toca ali 20 minutos, à quarta tem *ensemble* na escola [...] e, à segunda feira, depende da hora” (entr. Mãe Patrícia, 2011). “Se eu chego a casa ainda bastante cedo”, relata a mãe, “antes das 8, ou seja, 8 menos 20, ela ainda toca até ir tomar banho” (*Ibid.*). Já é comum tocar por livre iniciativa. A mãe dá um exemplo: “na terça-feira passada ela chegou a casa, pegou no violino e foi [...] À sexta, ela mesma leva o violino para casa dos avós [...] Pega, mete o violino no carro, e diz: 'Ó mãe, não te esqueças de tirar o violino, porque eu logo vou tocar'”, relata a mãe (*Ibid.*).

Quanto a comentários, “diz que gosta, diz que não gosta” (*Ibid.*). A título de exemplo, entre “as que [a professora] deixou para ela estudar no Verão [...] que era uma série delas, houve duas delas que ela disse logo: 'eu isto não quero, não gosto, não me diz nada'” (*Ibid.*). No que toca à prática informal, a mãe revela: “às vezes eu tento, e ela retrai-se [...] Ainda na sexta-feira passada”, conta, “estavam todos, [...] o meu filho a tocar piano, o meu filho a tocar flauta pelo nariz [risos], o meu outro sobrinho foi buscar a viola ao carro, e eu disse 'Ó Patrícia, vai buscar o violino' [...] e ela ficou 'Não, mãe, está muita gente, aqui não, não quero' [...] e ela não foi capaz” (*Ibid.*). No entanto, “no Verão, em Caminha, ia, pegava no violino, e punha-se a tocar no meio da sala, para o avô, para a avó” (*Ibid.*). Conclui então que “depende dos dias [...] depende de quem está, como está” (*Ibid.*).

À pergunta se gosta do programa que toca, a Patrícia responde “mais ou menos” (entr. Patrícia, 2011). Este ano preferiu o estudo (Léonard nº 12) e, no ano anterior, a última que tocou (Concerto Si m op. 35, O. Rieding) (*Ibid.*) . Quanto a novos estilos de

música para experimentar, pergunta primeiro “que tipos há”, respondendo depois que “por exemplo, um musical era giro” e acaba por dizer que “gostava de experimentar as músicas da Disney” ou “talvez o *Mama dos Queen*” (*Bohemian Rhapsody*) (*Ibid.*).

Peça seleccionada

A aluna seleccionou várias peças do livro *Disney Solos for Violin* através da consulta do mesmo e audição do CD incluso. De entre estas, a professora escolheu o tema *Colours of the Wind* por apresentar um nível de dificuldade acessível mas, no entanto, possibilitar a continuação do trabalho sobre aspectos técnicos ainda pouco consolidados, tais como a utilização da 3ª posição, sendo este o principal conteúdo a tratar.

Dificuldades de transcrição

A peça *Colours of the wind* foi retirada de um livro já editado logo, a única tarefa a realizar consistiu na marcação de dedilhações e arcadas. O acompanhamento faz parte de um CD anexo a esse mesmo livro, e inclui uma faixa com acompanhamento orquestral sequenciado juntamente com a melodia a tocar pelo instrumento solista e uma outra em que esta voz foi omitida.

Pedro

O Pedro Mota tem 12 anos de idade, frequenta o 7º ano de escolaridade e o 3º grau de violino. Cumpriu 3 anos de iniciação antes de ingressar no 1º grau, sempre como meu aluno. No início demonstrava grandes dificuldades na compreensão das matérias e na execução instrumental, mantendo uma evolução bastante lenta. Nos últimos 2 anos, contudo, notou-se uma franca melhoria em todos os aspectos, embora subsistam dificuldades técnicas e musicais. Teve geralmente uma classificação média tendo a do 1º período sido 3. A mãe, Ana Sofia Mota, tem 39 anos e faz transporte de crianças. O pai, Manuel António Mota, 43 anos, está de momento desempregado, mas já teve várias ocupações, tendo sido, por exemplo, segurança e motorista.

Hábitos musicais familiares

O pai do Pedro teve alguma escolaridade musical, “há muitos anos, mas pouquito”, especificando: “solfejo... Comecei a tocar viola, há muitos anos, tipo, há 30 anos” (entr. Pai Pedro, 2011). Já a mãe apenas aprendeu música na escola preparatória (entr. Mãe Pedro, 2011).

Esta diz ouvir “de tudo” (*Ibid.*). No automóvel, tem música variada, desde clássica a música portuguesa e também “a música que eles ouvem”, numa referência aos dois filhos (*Ibid.*). “É o que apetecer na hora”, remata (*Ibid.*). Também o pai diz gostar “de todo o tipo de música”, realçando: “gosto muito de música clássica, ouço muito” (entr. Pai Pedro, 2011). Além disso, aprecia grupos como Pink Floyd, dizendo também que tem “discos antiquíssimos em casa” (*Ibid.*). Além disso, também gosta muito de “música instrumental de filmes”, que costuma trazer no automóvel, juntamente com CD de música clássica, “devido às crianças” (*Ibid.*). Quando ouve rádio, sintoniza a rádio Comercial, enquanto a mãe lhe acrescenta a RFM, Reascença e TSF.

Quanto a concertos ao vivo, o pai costumava fazê-lo em solteiro, optando por “*Heavy Metal*, AC/DC” (entr. Pai Pedro, 2011). Agora só assiste aos da escola de música. Também a mãe aponta “os da escola”, justificando: “porque nós também não temos muitas possibilidades para isso” (entr. Mãe Pedro, 2011). Contudo, referiu que gosta de “ouvir o canal da tv cabo” que transmite concertos, o canal MEZZO. O último concerto que viram foi do cantor Tiago Bettencourt (*Ibid.*).

O Pedro afirma que também gosta de música clássica mas, no entanto, “para ouvir, para ouvir, é rock”, como reforçou (entr. Pedro, 2011). Rádio “não é muito normal”, apenas quando anda de automóvel (*Ibid.*). Noutras circunstâncias, é mais usual ouvir no aparelho de mp4. Tem preferência por bandas como Arcade Fire, Arctic Monkeys, The Strokes, Muse, 30 Seconds to Mars, Red Hot Chili Peppers, U2. O irmão mais velho também partilha algumas gravações com o Pedro, como este explica: “tenho muitas bandas, não sei de cor porque o meu irmão passou uma coisa que é *New Best Rock Hits*, que são 200 músicas, e eu não sei de cor” (*Ibid.*).

O seu primeiro concerto ao vivo aconteceu recentemente e foi também referido

pelos pais, tendo sido do cantor Tiago Bettencourt (*Ibid.*). No entanto, se pudesse, iria, tal como o irmão, aos festivais Super Bock Super Rock e Rock in Rio. As bandas que lhe interessariam seriam os Arcade Fire, The Strokes e os Arctic Monkeys (*Ibid.*).

Relação do aluno com o violino

Quanto ao estudo do Pedro em casa, o pai reconhece que devia acontecer todos os dias, mas não consegue confirmar se é esse o caso, pois nem sempre está presente (entr. Pai Pedro, 2011). Apesar disso, acredita que “todos os dias pega, mais tempo, menos tempo”, revelando: “a gente insiste sempre com ele 'olha, já tocaste?’” (*Ibid.*). Já a mãe admite que, “contabilizando tudo, se calhar nem a duas horas chega” (entr. Mãe Pedro, 2011). Os dois concordam que é geralmente necessário orientá-lo para a prática do instrumento. Segundo o pai, o Pedro comenta às vezes que gosta das músicas, outras vezes “não tanto” (entr. Pai Pedro, 2011). Também fala acerca da dificuldade das peças (*Ibid.*). Segundo a mãe, ele “diz que gostava de outro tipo de peças, que são muito tristes” (entr. Mãe Pedro, 2011).

À pergunta se o Pedro toca informalmente, o pai responde: “não, que eu saiba não, é muito raro. A não ser que haja uma festa, [...] mas é preciso chamar” (entr. Pai Pedro, 2011). A mãe adianta que pega algumas vezes no violino “por ele”, acrescentando: “Não só com o violino, mas anda a pegar na guitarra do irmão e às vezes vai ao piano por ele [...] Mas agora ultimamente, por acaso, anda a tentar assim diversificar um bocadinho, como o João [irmão mais velho] tem outra viola [...] ele volta e meia vai para lá e pede ao João e o João anda-lhe a ensinar umas coisitas” (entr. Mãe Pedro, 2011).

Quando questionado, o Pedro diz que gosta das peças que toca, mas logo acrescenta que “às vezes são um bocadinho tristes”, embora não seja sempre o caso (entr. Pedro, 2011). Como exemplo dá a peça actual, o concerto (Kuchler Ré M), do qual gosta. Também no ano lectivo anterior preferiu o concerto, embora não consiga recordar exactamente quando o tocou.

Nesta experiência gostaria de tocar *rock*, de entre os grupos que mencionou acima.

Peça seleccionada

Os gostos musicais do Pedro centram-se quase completamente no *rock*. Embora não tenha sugerido canções específicas durante a entrevista, pediu posteriormente, e com alguma insistência, o tema *Paranoid Android* de Radiohead. Este não se afigurou dos mais indicados para a uma redução a um duo violino-piano, sobretudo com a necessidade de baixar a dificuldade a um nível acessível ao aluno, visto ser um tema com ambientes e texturas peculiares. No entanto, dado o extremo entusiasmo do aluno, foi o tema escolhido, admitindo-se a possibilidade de conseguir uma versão exequível e, ao mesmo tempo, agradável para ele. Os conteúdos previstos para este trabalho são a execução melódica e a utilização das 1ª, 2ª e 3ª posições.

Esta peça suscitou problemas particulares no momento da transcrição. Trata-se de uma canção que, na sua interpretação original, vive bastante do arranjo, da produção e dos ambientes conseguidos pela banda, tendo uma forma muito específica e recheada de contrastes sonoros e dinâmicos. Na adaptação instrumental, a transcrição melódica não foi difícil de conseguir. O principal desafio foi a adaptação formal e a gestão das diferentes secções, uma vez que alguns efeitos e transições seriam quase impossíveis de recriar com um duo instrumental, sobretudo tratando-se de um jovem aluno. Assim, a canção sofreu um corte num ponto que era precisamente o seu clímax, o que pode deixá-la algo debilitada mas, de qualquer forma, permite ao aluno a execução das melodias que lhe são mais familiares. A estrutura original é já, em si, algo fragmentária, pelo que esta opção não pareceu particularmente grave.

Foi também necessário conseguir uma textura ao piano que emulasse, dentro do possível, o arranjo que surge na gravação do grupo Radiohead. Visto que a melodia é bastante sincopada e o aluno mostrou algumas dificuldades (ver Capítulo IV), durante as aulas, em coordenar a sua parte com o acompanhamento, recorreu-se a uma versão simplificada, em que se dispensou a textura em favor de um apoio harmónico em semínimas, para que a marcação do tempo fosse mais óbvia. A secção central resultou com um arranjo básico de acordes e baixo em oitavas, com alguma sincopação para conseguir balanço rítmico. A secção final, mais lenta e melódica, também foi conseguida com recurso a uma textura de acordes na mão direita e baixo na mão esquerda, desta vez

com um ritmo mais simples. Nas frases finais tentou-se incorporar nos acordes algumas linhas melódicas que surgem na gravação e que não foram escolhidas para a voz do violino.

Rita Raposo

A Rita tem 14 anos, frequenta o 9º ano de escolaridade e o 5º Grau de violino. Teve vários anos de iniciação musical, sempre como minha aluna. No início, revelava grandes dificuldades de compreensão das matérias e tinha uma evolução bastante lenta, mas nos últimos 3 anos mudou consideravelmente, tornando-se uma aluna muito estudiosa e interessada, o que se reflectiu numa visível melhoria das suas competências embora, relativamente ao grau em questão, continue a ser uma aluna mediana. A sua classificação tem sido 3, como foi o caso do 1º período. A mãe, Ana Paula Mota, tem 45 anos e é professora de inglês no ensino secundário. O pai, Luís André Raposo, tem 45 anos e é advogado.

Hábitos musicais familiares

A mãe da Rita apenas aprendeu música no ensino regular (entr. Mãe Rita, 2011). Já o pai teve “um ano e qualquer coisa” de solfejo, em criança. “Primeiro tínhamos o solfejo, tornava-se maçador” conta: “por insistência minha, os meus pais tiraram-me e nunca mais tive qualquer tipo de formação musical” (entr. Pai Rita, 2011).

O pai considera que ouve “quase todo o tipo de música” (*Ibid.*). Cita os nomes de Lenny Kravitz, Coldplay, Queen, U2. Menciona também Mozart e Beethoven que, segundo o próprio, “são mais fáceis de ouvir”, embora acrescente por vezes Tchaikovsky (*Ibid.*). Ouve também muito jazz e *blues*, concluindo que é “um bocado heterogéneo” nos seus gostos musicais: “não sou assim muito estanke” (*Ibid.*). No automóvel, neste momento, tem discos dos Coldplay, U2, Lenny Kravitz, mas também a *Flauta Mágica* de Mozart, de que gosta muito (*Ibid.*). A estação de rádio que mais ouve é a TSF. Relata: “ouvia muito a RFM, só que agora está um bocado, enfim, acho que está um bocado chato o tipo de música que põem, e ultimamente tenho ouvido muito a Comercial.

Portanto, salto um bocadinho da TSF para a Comercial” (*Ibid.*).

A mãe da Rita aprecia também música de “todo o tipo, desde música clássica, *pop*, jazz” (entr. Mãe Rita, 2011). Neste momento tem ouvido os Coldplay, o Michael Bubl   e os Cure. Ouve pouco rádio: “costumava ouvir a RFM, aborreci-me, de vez em quando ouço a Comercial, mas é muito raro” (*Ibid.*).

Costuma assistir a concertos ao vivo, “geralmente música clássica”, embora tenha agendado, por exemplo, um concerto dos Coldplay para o mês de Maio (*Ibid.*). “O último foi na Casa da Música” conta, “e foi música clássica” (*Ibid.*). Também o pai confirma que os concertos são um hábito da família. “Ainda ontem fomos a um”, comenta (entr. Pai Rita, 2011). “Ultimamente tem sido mais de música erudita, [...] tem sido na Casa da Música”, acrescenta (*Ibid.*). Também se recorda de um concerto que “terá sido há mais de um ano”, em que foram ver uma banda “um bocado *blues* e *jazz*, muito do género do Glenn Miller” (*Ibid.*). Mencionou também o concerto dos Coldplay, a realizar-se em Maio.

A Rita, por sua vez, ouve “fado, jazz (todo o tipo), *rock* alternativo, tudo e mais alguma coisa e clássico, especialmente o romântico e o barroco” (entr. Rita, 2011). Recorre ao telemóvel, internet ou CD. Neste momento tem ouvido, AC/DC, Am  lia, Mariza, Frank Sinatra, Michael Bubl  , Jason Mraz e Red Hot Chili Peppers (*Ibid.*). No que toca a concertos ao vivo, assiste “normalmente [...] aos concertos da Casa da Música, da orquestra Sinf  nica do Porto” (*Ibid.*). Se pudesse, veria também Michael Bubl  , Muse e gostava muito de “ouvir a Orquestra de S. Petersburgo”, embora tenha mostrado d  vidas quanto    correcção deste nome (*Ibid.*).

Relação da aluna com o violino

Segundo a mãe, a Rita “ estuda praticamente todos os dias” (entr. Mãe Rita, 2011). Também, pela percepção do pai, “se não for diariamente é quase” acrescentando que “pelo menos, ela leva o violino para todo o lado, até lá para cima para Tr  s-os-montes, para casa dos avós [...] Não sei se será o tempo necessário” continua, “mas, que quase todos os dias pega, pega” (entr. Pai Rita, 2011). A mãe repara que no ano anterior ela “estudava mais, este ano ela tem mais que estudar, tem a fisioterapia, que lhe está a roubar bastante tempo”, concluindo então que “ela estuda regularmente, mas talvez não

diariamente, talvez 3, 4 vezes por semana” (entr. Mãe Rita, 2011). Ambos observam que o faz (“agora”, realça a mãe (*Ibid.*)) por sua própria iniciativa.

No entanto, a Rita não comenta o que toca, se não lhe for perguntado, de acordo com o pai (entr. Pai Rita, 2011). Já a mãe diz que ela comenta “às vezes”, embora “pouco”, explicando: “ela é muito fechada, de maneira que não faz comentários de coisa nenhuma. [...] Mas sempre que vai iniciar uma peça nova ela diz, tanto relativamente ao violino como ao coro [...] mas, de resto, não faz muito mais comentários” (entr. Mãe Rita, 2011).

O pai confirma que ela “toca por gosto, sem ser a estudar” (entr. Pai Rita, 2011). Segundo a mãe, toca “de vez em quando, nas férias para a família” (entr. Mãe Rita, 2011), “se for pedido, se for muito pedido”, acrescenta o pai (entr. Pai Rita, 2011).

A Rita respondeu que gosta das músicas que toca, tendo preferido o Concerto de Vivaldi (Lá m, op. 3 nº 6) e, no ano anterior, uma adaptação de um *Nocturno* de Chopin (entr. Rita, 2011). A experimentar um novo estilo, optaria pelo jazz.

Peça seleccionada

A aluna manifestou vontade de experimentar o género jazz, visto ser dos que mais aprecia ouvir. De entre os nomes que mencionou constam exclusivamente vocalistas, razão pela qual foi escolhido um tema que, apesar de se adequar à execução instrumental, foi muitas vezes interpretado por vozes sonantes do panorama jazzístico. O tema *All of me*, de Simons e Marks, possui características que permitem a escolha de uma tonalidade acessível enquanto se exploram simultaneamente fraseios melódicos e rítmicos idiomáticos. Sendo uma aluna de um grau avançado, há também a possibilidade de complementar o tema com um solo, que poderá elevar o nível de dificuldade de forma a melhor se coadunar com a exigência desejável nesta altura.

Assim, os principais conteúdos a trabalhar são a execução melódica em várias posições, a variedade e precisão rítmicas (por ex. ritmos sincopados) e expressividade idiomática (*glissando*, *swing*).

Dificuldades de transcrição

A peça *All of me*, como qualquer tema de jazz, mereceu alguns cuidados na transcrição, sobretudo na exposição temática inicial. As melodias do cânone jazzístico, mesmo constando em registo escrito (vulgarmente, num dos chamados *Real Book*) raramente são executadas de forma textual, cabendo ao intérprete a função de as adaptar, variar e personalizar. No caso em apreço, a aluna não tem este domínio estilístico nem tal é proposto como conteúdo da disciplina, pelo que coube a mim, como professora, sugerir através da própria transcrição algumas variações que, pela minha experiência profissional, pareceram adequadas às circunstâncias e exequíveis pela aluna. Naturalmente, resultaram de um juízo subjectivo e de acordo com a minha sensibilidade musical específica.

A secção referente ao solo, acrescentada com a intenção de proporcionar maior nível de dificuldade à peça e também de ir mais longe na apresentação do estilo à aluna (sendo esta mais avançada), foi fácil de conseguir, uma vez que se trata de uma transcrição literal de um solo já existente (Ella Fitzgerald), com muito ligeiras adaptações à execução instrumental. Neste caso, foi escolhido um solo já gravado, pois uma criação de raiz seria ainda mais subjectiva, trabalhosa e, eventualmente, questionável (no caso do professor não ter formação adequada ou experiência suficiente no estilo).

A utilização de um solo de um artista consagrado resolve a questão da legitimidade e será uma forma positiva de aprofundar os conhecimentos sobre um género musical. Junta-se também a possibilidade de ouvir a gravação, o que será um guia bastante útil no caso de haver dificuldades na leitura da pauta ou de adequação ao estilo. A escolha de um artista vocal é uma solução possível quando, como é o caso, a linguagem idiomática do instrumento em questão é geralmente acompanhada por níveis de virtuosismo desadequados para a fase de aprendizagem do aluno. Outra possibilidade seria a simplificação de um solo mais complexo ou a transcrição de um solo de outro instrumento.

Resta apenas apontar que a tonalidade escolhida (Dó M) é a do tema original e é bastante confortável para a melodia em questão, permitindo a execução de toda a peça numa tessitura adequada.

Sendo esta peça um tema jazz relativamente rápido e que beneficia da presença de mais instrumentos além do piano (sobretudo de uma secção rítmica), optou-se por um arranjo feito com o programa de computador *Band in a Box*. Assim, foi apenas necessário escolher o estilo do acompanhamento (*swing-style brushes*) e preencher a estrutura com as cifras da harmonia, que foram baseadas naquelas que acompanham a melodia no chamado *Real Book*. Neste caso, foi necessário fazer uma transposição de tonalidade, de Lá M para DóM.

3. Análise global

Os dados obtidos através das entrevistas acima descritas (cf. Anexo 5) parecem sugerir que, nos agregados familiares que demonstram ter gostos musicais mais ecléticos (e em que se inclui a música clássica) e que adoptam actividades musicais (concertos ao vivo, prática em conjunto com familiares) como parte integrante do convívio familiar nos momentos de lazer, se propiciam índices motivacionais mais positivos nos alunos estudados.

É o caso da Maria Inês Durão, do Lourenço Ribeiro e da Rita Raposo. Aqui observa-se, por exemplo, uma influência marcada da prática informal com um irmão (Maria Inês), uma forte envolvência musical no seio da família (os pais do Lourenço são também músicos) e uma assiduidade considerável em concertos ao vivo, maioritariamente de música clássica (Lourenço e Rita). Nestes alunos observa-se igualmente que praticam com regularidade e por sua própria iniciativa, tocam o instrumento informalmente e conciliam facilmente o gosto pelo programa clássico que estudam com os outros estilos musicais que apreciam ouvir.

Em três casos existem índices motivacionais extremamente negativos, nos quais se incluem uma falta de identificação como o instrumento ou com o programa trabalhado e níveis de estudo particularmente baixos. Trata-se da Inês Botelho, Natália Pinto e Manuel Pedro Monteiro. Os restantes alunos, Pedro Mota e Patrícia, estão num ponto intermédio, pois praticam o instrumento, ainda que nem sempre por sua iniciativa ou por tempo suficiente, mas confessam por vezes não gostar das peças que tocam nas aulas.

Aqui, não existem os mesmos níveis de vivências musicais familiares detectados no primeiro grupo acima citado ou uma inclusão forte de música erudita nos hábitos de audição musical. Em quatro dos casos existem familiares que estudam música (Natália, Manuel Pedro, Pedro e Patrícia), mas tal não parece contribuir visivelmente para um acréscimo motivacional dos alunos. Pelo contrário, pelo menos em dois casos (Manuel Pedro e Pedro), o facto de haver um irmão que pratica outro instrumento tem até uma influência negativa sobre os alunos em questão no que toca ao seu interesse pelo violino. Quando a música clássica é mencionada por algum dos pais, isso não parece, contudo, ter reflexo notório na identificação do aluno com o programa da disciplina.

No capítulo seguinte estão expostas as peças seleccionadas acima descritas, juntamente com os respectivos acompanhamento e uma breve descrição do processo de implementação das mesmas durante o período lectivo.

III. Peças seleccionadas e implementação do projecto

No presente capítulo apresentam-se as partes de violino das peças seleccionadas e os respectivos acompanhamentos, quando não se tratam de gravações áudio. Segue-se um sub-capítulo em que se descrevem a distribuição de conteúdos programáticos de cada aluno para o 2º Período lectivo, assim como as actividades previstas para os meses que o constituem. Estão também explanadas as opções feitas no que respeita a momentos lectivos tais como provas de avaliação e audições.

Quanto às peças, note-se que em dois casos particulares existem, excepcionalmente, dois exemplares: no caso do Pedro, há uma primeira versão de acompanhamento de piano que foi posteriormente substituída por uma versão simplificada, a fim de ultrapassar algumas dificuldades importantes sentidas pelo aluno aquando das primeiras junções (diário 14/02; cf. Capítulo IV); no caso da Patrícia, temos uma primeira peça seleccionada por mim na sequência das entrevistas iniciais, que foi depois substituída por uma outra, por insistente pedido da própria aluna, que alegava identificar-se mais com a segunda opção (diário 25/02; (cf. Capítulo IV)).

1. Peças seleccionadas

Violino (Inês)

Yesterday

John Lennon e Paul McCartney
Arr: Ana Rufino



Yesterday

John Lennon e Paul McCartney
Arr. Ana Rufino

5

10

2

15

Measures 15-19. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in treble clef with a key signature of one flat. The piano accompaniment is in grand staff (treble and bass clefs). The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests in the vocal line.

20

Measures 20-24. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line continues with eighth and quarter notes. The piano accompaniment features more complex chordal textures and moving lines in both hands.

25

Measures 25-29. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line shows more melodic movement with eighth notes. The piano accompaniment includes some sustained chords and moving bass lines.

30

Measures 30-34. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line returns to a simpler pattern with quarter and eighth notes. The piano accompaniment continues with a steady accompaniment pattern.

35

Measures 35-39 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass staves). The key signature has one flat (B-flat). Measure 35: Treble staff has a half note B4, quarter note C5, quarter note D5, and a half note E5. Grand staff has a left hand with a half note B3, quarter note C4, quarter note D4, and a half note E4; the right hand has a half note B4, quarter note C5, quarter note D5, and a half note E5. Measure 36: Treble staff has a half note D5, quarter note E5, quarter note F5, and a half note G5. Grand staff has a left hand with a half note D4, quarter note E4, quarter note F4, and a half note G4; the right hand has a half note D5, quarter note E5, quarter note F5, and a half note G5. Measure 37: Treble staff has a half note E5, quarter note F5, quarter note G5, and a half note A5. Grand staff has a left hand with a half note E4, quarter note F4, quarter note G4, and a half note A4; the right hand has a half note E5, quarter note F5, quarter note G5, and a half note A5. Measure 38: Treble staff has a half note F5, quarter note G5, quarter note A5, and a half note B5. Grand staff has a left hand with a half note F4, quarter note G4, quarter note A4, and a half note B4; the right hand has a half note F5, quarter note G5, quarter note A5, and a half note B5. Measure 39: Treble staff has a half note G5, quarter note A5, quarter note B5, and a half note C6. Grand staff has a left hand with a half note G4, quarter note A4, quarter note B4, and a half note C5; the right hand has a half note G5, quarter note A5, quarter note B5, and a half note C6.

40

Measures 40-42 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass staves). The key signature has one flat (B-flat). Measure 40: Treble staff has a half note B4, quarter note C5, quarter note D5, and a half note E5. Grand staff has a left hand with a half note B3, quarter note C4, quarter note D4, and a half note E4; the right hand has a half note B4, quarter note C5, quarter note D5, and a half note E5. Measure 41: Treble staff has a half note D5, quarter note E5, quarter note F5, and a half note G5. Grand staff has a left hand with a half note D4, quarter note E4, quarter note F4, and a half note G4; the right hand has a half note D5, quarter note E5, quarter note F5, and a half note G5. Measure 42: Treble staff has a half note E5, quarter note F5, quarter note G5, and a half note A5. Grand staff has a left hand with a half note E4, quarter note F4, quarter note G4, and a half note A4; the right hand has a half note E5, quarter note F5, quarter note G5, and a half note A5.

43

Measures 43-46 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass staves). The key signature has one flat (B-flat). Measure 43: Treble staff has a half note B4, quarter note C5, quarter note D5, and a half note E5. Grand staff has a left hand with a half note B3, quarter note C4, quarter note D4, and a half note E4; the right hand has a half note B4, quarter note C5, quarter note D5, and a half note E5. Measure 44: Treble staff has a half note D5, quarter note E5, quarter note F5, and a half note G5. Grand staff has a left hand with a half note D4, quarter note E4, quarter note F4, and a half note G4; the right hand has a half note D5, quarter note E5, quarter note F5, and a half note G5. Measure 45: Treble staff has a half note E5, quarter note F5, quarter note G5, and a half note A5. Grand staff has a left hand with a half note E4, quarter note F4, quarter note G4, and a half note A4; the right hand has a half note E5, quarter note F5, quarter note G5, and a half note A5. Measure 46: Treble staff has a half note F5, quarter note G5, quarter note A5, and a half note B5. Grand staff has a left hand with a half note F4, quarter note G4, quarter note A4, and a half note B4; the right hand has a half note F5, quarter note G5, quarter note A5, and a half note B5.

Violino (Lourenço)

Misty

Errol Garner
Arr. Ana Rufino

5

9

12

17

21

26

29

Misty

Errol Garner
Arr. Ana Rufino

The musical score for "Misty" is presented in three systems, each with a piano accompaniment (left staff) and a melody line (right staff). The key signature is one flat (B-flat major or D-flat minor), and the time signature is 4/4.

System 1: The melody begins with a half note B-flat, followed by a quarter rest, then a quarter note D-flat. It continues with a series of eighth notes: E-flat, F, G, A, B-flat, A, G, F, E-flat. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand.

System 2: The melody continues with eighth notes: D, C, B, A, G, F, E, D. It then features a triplet of eighth notes (F, G, A) followed by another triplet (B, A, G). The piano accompaniment includes a triplet of eighth notes in the left hand and chords in the right hand.

System 3: The melody starts with a half note B-flat, followed by a quarter note D, then a quarter note E. It continues with eighth notes: F, G, A, B, A, G, F, E. The piano accompaniment features a half note in the left hand and chords in the right hand.

2

11

Measures 11-14. The right hand features a melodic line with eighth-note triplets and a key signature change to one sharp (F#). The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and eighth-note patterns.

15

Measures 15-18. The right hand continues the melodic line with eighth-note triplets. The left hand features a more complex accompaniment with triplets and sixteenth-note patterns.

19

Measures 19-21. The right hand has a melodic line with eighth-note triplets. The left hand includes a sextuplet (6) in the bass line and various chordal accompaniments.

22

Measures 22-25. The right hand features a melodic line with eighth-note triplets. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and eighth-note patterns.

26 3

29

Violino (Manuel Pedro)

21 Guns

Green Day
Arr. Ana Rufino

4

9

14

19

25

30

36

43

46

3

4

21 Guns

Green Day
Arr. Ana Rufino

7

12

2

16

Musical score for measures 16-19. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including slurs and ties. The grand staff provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines in both hands.

20

Musical score for measures 20-23. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff continues the melodic line with some rests. The grand staff accompaniment features a steady eighth-note pattern in the bass and chords in the treble.

24

Musical score for measures 24-27. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff continues the melodic line. The grand staff accompaniment maintains the eighth-note bass pattern and chordal accompaniment.

28

Musical score for measures 28-31. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff continues the melodic line, ending with a whole note. The grand staff accompaniment continues with the established harmonic pattern.

32

36

40

44

4

48

Musical score for a piano piece, measures 48-51. The score is written for a single system with a grand staff (treble and bass clefs) and a single melodic line (treble clef). The key signature is one flat (B-flat). The time signature is 4/4. The melody consists of a series of eighth notes in the first measure, followed by a series of quarter notes in the second measure, and a series of eighth notes in the third measure. The piece concludes with a final measure containing a whole note.

Violino (Maria Inês)

Love of my life

Freddie Mercury
Transc. e arr. Ana Rufino

7

12

17

24

29

38

43

49

56

2

Love of my life

Freddie Mercury
Transc. e arr. Ana Rufino

The musical score is written for voice and piano. It is in 4/4 time and consists of three systems of staves.

System 1: The vocal line (treble clef) has four measures of whole rests. The piano accompaniment (grand staff) begins with a bass line of two whole notes (F2 and C2) tied across the first two measures, followed by a melodic line in the right hand. The piano part ends with a whole rest in the final measure.

System 2: The vocal line starts at measure 5 with a half rest, followed by a half note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4. The piano accompaniment features a trill (tr) on the first measure, followed by a series of chords and a melodic line in the right hand. The piano part ends with a whole rest in the final measure.

System 3: The vocal line starts at measure 10 with a half note G4, a half note F#4, a half note E4, and a half note D4. The piano accompaniment features a series of chords and a melodic line in the right hand. The piano part ends with a whole rest in the final measure.

2

15

19

24

29

33

Measures 33-36 of a musical score. The top staff is a single melodic line in 4/4 time, mostly containing rests. The bottom system consists of a piano (p) and a bass line. The piano part features a continuous eighth-note melody in the right hand and a bass line in the left hand. A trill (tr) is marked above the final note of the piano part in measure 36. The key signature has one flat (B-flat).

37

Measures 37-40 of a musical score. The top staff continues the melodic line. The bottom system features a piano (p) and a bass line. The piano part includes a triplet of eighth notes in measure 37. The bass line consists of sustained chords. The key signature changes to two flats (B-flat and E-flat) in measure 38.

41

Measures 41-44 of a musical score. The top staff continues the melodic line. The bottom system features a piano (p) and a bass line. The piano part includes a triplet of eighth notes in measure 41. The bass line consists of sustained chords. The key signature changes to one flat (B-flat) in measure 43.

45

Measures 45-48 of a musical score. The top staff continues the melodic line. The bottom system features a piano (p) and a bass line. The piano part includes a triplet of eighth notes in measure 45. The bass line consists of sustained chords. The key signature changes to two flats (B-flat and E-flat) in measure 46.

4 50

54

58

Violino (Natália)

The winner takes it all

Björn Ulvaeus e Benny Andersson
Transc. e arr. Ana Rufino

15

20

26

32

38

44

50

56

62

68

The winner takes it all

Björn Ulvaeus e Benny Andersson
Transc. e arr. Ana Rufino

The musical score is presented in three systems, each with a grand staff (treble and bass clef) and a key signature of one sharp (F#). The time signature is 4/4.

System 1: The first system shows the initial piano accompaniment. The treble staff has four measures of whole rests. The bass staff contains a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, with some measures containing eighth rests.

System 2: The second system begins at measure 5. The treble staff continues with whole rests. The bass staff features a more active melody with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes in the third measure.

System 3: The third system begins at measure 9. The treble staff has whole rests. The bass staff continues the melodic line, marked with the word *simile* above the first measure, indicating a similar rhythmic pattern to the previous system. It includes a long eighth-note rest in the third measure.

2

13

This system contains measures 13 through 16. The melody in the treble clef is mostly whole rests, with a half note G4 in measure 16. The piano accompaniment in the grand staff features a continuous eighth-note pattern in the right hand and a bass line with eighth and sixteenth notes in the left hand.

17

This system contains measures 17 through 20. The melody in the treble clef consists of half notes: G4, A4, B4, and A4. The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern in the right hand and the bass line in the left hand.

21

This system contains measures 21 through 24. The melody in the treble clef features half notes G4 and A4, followed by eighth-note runs. The piano accompaniment maintains the eighth-note pattern in the right hand and the bass line in the left hand.

25

This system contains measures 25 through 28. The melody in the trill clef has half notes G4 and A4, followed by eighth-note runs. The piano accompaniment continues with the eighth-note pattern in the right hand and the bass line in the left hand.

29

musical score for measures 29-32. The system consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It features a half note, followed by a quarter rest, then eighth and sixteenth notes. The middle staff is a piano accompaniment in bass clef, marked with the word *simile*. It contains eighth and sixteenth notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef with eighth and sixteenth notes.

33

musical score for measures 33-36. The system consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef with a key signature of one sharp (F#), featuring a half note, a quarter note, and a half note. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef with eighth and sixteenth notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef with eighth and sixteenth notes, including some accidentals.

37

musical score for measures 37-40. The system consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef with a key signature of one sharp (F#), featuring a half note, a quarter note, and a half note. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef with eighth and sixteenth notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef with eighth and sixteenth notes.

41

musical score for measures 41-44. The system consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef with a key signature of one sharp (F#), featuring a half note, a quarter note, and a half note. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef with eighth and sixteenth notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef with eighth and sixteenth notes.

4

45

Measures 45-48 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The key signature has one sharp (F#). Measure 45 features a half note G4 with a slur over it, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 46 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 47 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 48 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4.

49

Measures 49-52 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The key signature has one sharp (F#). Measure 49 features a half note G4 with a slur over it, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 50 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 51 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 52 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4.

53

Measures 53-56 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The key signature has one sharp (F#). Measure 53 features a half note G4 with a slur over it, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 54 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 55 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 56 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4.

57

Measures 57-60 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The key signature has one sharp (F#). Measure 57 features a half note G4 with a slur over it, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 58 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 59 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4. Measure 60 has a half note G4 with a slur, followed by a quarter rest, an eighth note F#4, and a quarter note E4.

61

Measures 61-64 of a musical score. The system consists of three staves: a single treble staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The key signature has one sharp (F#). Measure 61 features a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 62 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 63 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 64 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together.

65

Measures 65-68 of a musical score. The system consists of three staves: a single treble staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The key signature has one sharp (F#). Measure 65 features a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 66 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 67 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 68 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together.

69

Measures 69-71 of a musical score. The system consists of three staves: a single treble staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The key signature has one sharp (F#). Measure 69 features a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 70 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 71 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together.

72

Measures 72-75 of a musical score. The system consists of three staves: a single treble staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The key signature has one sharp (F#). Measure 72 features a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 73 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 74 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together. Measure 75 has a half note G4 with a fermata, followed by a quarter note A4, an eighth note B4, and a quarter note C5, all beamed together.

(Patrícia)

Colors of the Wind – Alan Menken e Stephen Schwartz (*in* Disney Solos for Violin)

10

CD

5: With melody cue
6: Accompaniment only

VIOLIN

COLORS OF THE WIND
from Walt Disney's POCAHONTAS

Music by ALAN MENKEN
Lyrics by STEPHEN SCHWARTZ

Moderately
Pno.

Opt. w/Orch.

mp legato *molto rit.*

Can You Feel the Love Tonight – Elton John e Tim Rice (*in* Disney Solos for Violin)

6

CD

5: With melody cue
6: Accompaniment only

VIOLIN

CAN YOU FEEL THE LOVE TONIGHT
from Walt Disney Pictures' THE LION KING

Music by ELTON JOHN
Lyrics by TIM RICE

Pop Ballad
Orch.

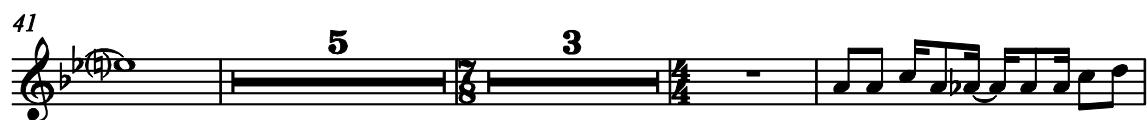
Play

mf legato

Violino (Pedro)

Paranoid Android

Radiohead
Arr. Ana Rufino



59

66

72

78

83

87

90

Paranoid Android

Radiohead
Arr. Ana Rufino

The musical score is written for a piano and features three systems of staves. Each system consists of a single treble clef staff and a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is B-flat major (two flats), and the time signature is 4/4. The first system (measures 1-2) shows a piano introduction with a steady eighth-note bass line and a more complex treble line. The second system (measures 3-5) continues the piano part with a melodic line in the bass clef and a treble line that includes some sixteenth-note patterns. The third system (measures 6-8) introduces a vocal melody in the treble clef staff, which is a simple, ascending line, while the piano accompaniment continues in the grand staff.

2

9

System 1, measures 9-11. The music is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody in the treble clef starts on a half note G4, followed by quarter notes A4, B-flat4, and C5, then a half note D5. The piano accompaniment in the bass clef features a steady eighth-note pattern in the left hand and a more complex eighth-note pattern in the right hand, often beamed together.

12

System 2, measures 12-14. The melody in the treble clef continues with quarter notes D5, C5, B-flat4, and A4, followed by a half note G4. The piano accompaniment maintains the eighth-note patterns, with the right hand showing some syncopation and the left hand providing a consistent rhythmic foundation.

15

System 3, measures 15-17. The melody in the treble clef starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B-flat4, and C5, then a half note D5. The piano accompaniment continues with the established eighth-note patterns, showing some variation in the right hand's phrasing.

18

System 4, measures 18-20. The melody in the treble clef features a long, sweeping line starting on a half note G4, moving up through A4, B-flat4, and C5, ending on a half note D5. The piano accompaniment continues with the eighth-note patterns, with the right hand showing some variation in the phrasing.

20

Measures 20-21 of a musical score. Measure 20 features a single note in the treble clef, a whole rest, and another single note, followed by a long, sweeping slur across the entire measure. Measure 21 contains a complex piano accompaniment with sixteenth-note patterns in both the treble and bass staves, and a single note in the treble clef.

22

Measures 22-23 of a musical score. Measure 22 shows a treble clef with a whole rest, while the piano accompaniment continues with sixteenth-note patterns. Measure 23 features a treble clef with a whole note, and the piano accompaniment continues with similar patterns.

24

Measures 24-25 of a musical score. Measure 24 has a treble clef with a whole note and a piano accompaniment with sixteenth-note patterns. Measure 25 features a treble clef with a whole note and a piano accompaniment with sixteenth-note patterns.

26

Measures 26-28 of a musical score. Measure 26 has a treble clef with a whole note and a piano accompaniment with sixteenth-note patterns. Measure 27 features a treble clef with a whole note and a piano accompaniment with sixteenth-note patterns. Measure 28 has a treble clef with a whole note and a piano accompaniment with sixteenth-note patterns.

4

29

Measures 29-31. Measure 29: Treble clef has a whole rest; Bass clef has a continuous eighth-note accompaniment. Measure 30: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment. Measure 31: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment.

32

Measures 32-34. Measure 32: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment. Measure 33: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment. Measure 34: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment.

35

Measures 35-37. Measure 35: Treble clef has a whole rest; Bass clef continues the accompaniment. Measure 36: Treble clef has a whole rest; Bass clef continues the accompaniment. Measure 37: Treble clef has a whole rest; Bass clef continues the accompaniment.

38

Measures 38-40. Measure 38: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment. Measure 39: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment. Measure 40: Treble clef has a half-note melody; Bass clef continues the accompaniment.

40

Musical score for measures 40-41. Measure 40 features a melodic line in the treble clef with a long note and a slur, and a piano accompaniment in the grand staff with eighth-note patterns. Measure 41 continues the piano accompaniment with a key signature change to one sharp (F#) in the treble clef.

42

Musical score for measures 42-43. Measure 42 has a rest in the treble clef and continues the piano accompaniment. Measure 43 continues the piano accompaniment with a key signature change to two sharps (F# and C#) in the treble clef.

44

Musical score for measures 44-45. Measure 44 has a rest in the treble clef and continues the piano accompaniment. Measure 45 continues the piano accompaniment with a key signature change to two flats (Bb and Eb) in the treble clef.

46

Musical score for measures 46-49. Measure 46 has a rest in the treble clef and continues the piano accompaniment. Measures 47-49 continue the piano accompaniment with a key signature change to one flat (Bb) in the treble clef and a final key signature change to two flats (Bb and Eb) in measure 49.

6

50

Measures 50-51 of a musical score in 4/4 time, key of B-flat major. The melody in the treble clef starts with a whole rest in measure 50 and begins in measure 51 with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, Bb4, A4, G4, and a quarter note F4. The piano accompaniment in the grand staff features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand.

52

Measures 52-53 of the musical score. The melody continues from measure 51. The piano accompaniment maintains the eighth-note bass line and chordal accompaniment in the right hand.

54

Measures 54-57 of the musical score. The melody is mostly at rest in the treble clef. The piano accompaniment continues with the eighth-note bass line and chordal accompaniment in the right hand.

58

Measures 58-61 of the musical score. The melody in the treble clef begins in measure 58 with a half note Bb4, followed by half notes A4, G4, and F4. The piano accompaniment continues with the eighth-note bass line and chordal accompaniment in the right hand.

63

69

74

78

This musical score is presented in a system of four systems, each containing a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. Measure numbers 63, 69, 74, and 78 are indicated at the beginning of their respective systems. The piano accompaniment features a consistent pattern of chords in the right hand and single notes in the left hand. The vocal line includes various note values, rests, and a triplet in measures 63, 74, and 83.

8

83

Measures 83-86 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet in measure 85. The grand staff provides harmonic accompaniment with chords and single notes in both hands.

87

Measures 87-90 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff continues the melodic line. The grand staff accompaniment features a steady eighth-note pattern in the bass and block chords in the treble.

91

Measures 91-93 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff. Measures 91 and 92 show a whole rest in the treble staff. In measure 93, the treble staff resumes with a half note. The grand staff accompaniment continues with a consistent eighth-note texture.

94

Measures 94-96 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff. Measures 94 and 95 show a whole rest in the treble staff. In measure 96, the treble staff resumes with a half note. The grand staff accompaniment continues with a consistent eighth-note texture.

96

The musical score consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat major) and contains whole rests for measures 96, 97, 98, and 99. The bottom staff is in bass clef with the same key signature and contains eighth-note arpeggiated chords for measures 96, 97, 98, and 99. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 99.

Paranoid Android (simpl.)

Radiohead
Arr. Ana Rufino

The musical score is written for a simplified version of 'Paranoid Android' by Radiohead, arranged by Ana Rufino. It is in 4/4 time and B-flat major. The score is divided into three systems of staves. The first system shows the beginning of the piece. The second system, starting at measure 3, shows the continuation of the melody and the introduction of a new bass line. The third system, starting at measure 6, shows the final part of the piece, including a key change to A-flat major.

2

9

The musical score for 'The Rose Tree' is presented in three systems. The first system shows the vocal melody in treble clef and the piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The second system continues the vocal melody and piano accompaniment. The third system shows the vocal melody in treble clef and the piano accompaniment in grand staff. The score is in 3/4 time and G major. The vocal melody is simple and catchy, while the piano accompaniment provides a harmonic foundation with chords and moving lines in both hands.

13

13

This block contains measures 13 through 16 of the musical score. Measure 13 begins with a treble clef and a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a half note A4, and a quarter note B4. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. Measures 14 and 15 continue the melody and accompaniment. Measure 16 concludes the section with a final chord in the piano and a whole note in the treble.

17

17



19

19

19

21

Measures 21-22 of a musical score. Measure 21 features a single half note in the treble clef, tied to the next measure. The piano accompaniment consists of eighth-note patterns in both the right and left hands. Measure 22 continues the piano accompaniment with similar eighth-note patterns.

23

Measures 23-26 of a musical score. Measure 23 has a whole rest in the treble clef, followed by a melodic line in measures 24-26. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the left hand and chords or eighth notes in the right hand. Measure 24 includes a key signature change to one sharp (F#).

27

Measures 27-32 of a musical score. Measure 27 has a whole rest in the treble clef, followed by a melodic line in measures 28-32. The piano accompaniment continues with a steady eighth-note pattern in the left hand and chords in the right hand. Measure 28 includes a key signature change to one flat (Bb).

33

Measures 33-36 of a musical score. Measure 33 features a single half note in the treble clef, tied to the next measure. The piano accompaniment consists of eighth-note patterns in both the right and left hands. Measure 34 continues the piano accompaniment with similar eighth-note patterns.

4

36

Measures 36-37 of a musical score. Measure 36 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3). Measure 37 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3).

38

Measures 38-39 of a musical score. Measure 38 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3). Measure 39 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3).

40

Measures 40-41 of a musical score. Measure 40 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3). Measure 41 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3).

42

Measures 42-43 of a musical score. Measure 42 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3). Measure 43 features a treble clef with a whole note chord (F4, A4, C5) and a bass clef with a whole note chord (F2, A2, C3).

44

47

50

52

6

56

56

61

61

67

67

72

72

76

Measures 76-80 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff (treble and bass). The treble staff contains a melody with eighth and quarter notes. The grand staff features a complex accompaniment with many beamed sixteenth notes in the right hand and sustained chords in the left hand.

81

Measures 81-84 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff continues the melody. The grand staff accompaniment includes a triplet of sixteenth notes in the right hand in measure 83. The left hand continues with sustained chords.

85

Measures 85-88 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff continues the melody. The grand staff accompaniment continues with sustained chords in the left hand and beamed sixteenth notes in the right hand.

89

Measures 89-91 of a musical score. The system consists of a single treble staff and a grand staff. The treble staff contains whole rests for measures 89 and 90, followed by a half note in measure 91. The grand staff accompaniment continues with a fast, rhythmic pattern of beamed sixteenth notes in both hands.

8

92

94

97

100

9

This musical score is for a piano piece, spanning measures 92 to 100. It is written for a grand piano with a treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The time signature is 7/8, which changes to 4/4 at measure 97. The score is divided into three systems. The first system (measures 92-93) shows the right hand with a whole rest and the left hand with a complex rhythmic pattern. The second system (measures 94-96) continues the left hand's pattern, with the right hand entering in measure 95. The third system (measures 97-100) shows the right hand with a whole rest and the left hand with a complex rhythmic pattern. The score ends with a double bar line at measure 100.

Violino (Rita)

All of me

Marks e Simons
Arr. Ana Rufino

The musical score is written for Violino (Rita) in 4/4 time. It consists of ten staves of music, each starting with a measure number. The key signature has one sharp (F#). The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, half notes, and rests. There are also triplet markings (3) under some groups of notes. The score ends with the initials 'V.S.' at the bottom right.

7

13

18

23

28

33

37

41

45

V.S.

2

50



55

3

59

Detailed description: This block contains three staves of musical notation. The first staff, labeled '50', contains measures 50 through 54. It features a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody consists of eighth and sixteenth notes, with some beamed sixteenth notes. The second staff, labeled '55', contains measures 55 through 58. It begins with a quarter rest, followed by a triplet of eighth notes marked with a '3' above them. The third staff, labeled '59', contains measures 59 through 62. It continues the melodic line with eighth and sixteenth notes, ending with a double bar line.

2 . Implementação do projecto

As peças seleccionadas fizeram parte do programa a leccionar durante o 2º período lectivo e foram trabalhadas seguindo as mesmas estratégias aplicadas ao restante repertório. Assim, cada aluno teve o seguinte plano de estudos mínimo: 2 escalas, 1 estudo, 1 peça de estilo clássico, 1 peça de estilo não clássico. Seguem-se os planos de estudo específicos de cada aluno:

	escalas	estudo	peça clássica	peça não clássica
Inês Botelho (3º grau)	Sol M	Kayser 3	Conc. Ré M op.36 (Rieding) 1º and.	<i>Yesterday</i> (The Beatles)
Lourenço (3º grau)	Sol M Lá M	Kayser 7 e 9	Conc. Lá m op. 21 (Rieding)	<i>Misty</i> (Erroll Garner)
Manuel Pedro (4º grau)	Sol M e m Lá M e m	Kayser 17 e 18	Conc. Sol M op. 3 nº 3 (Vivaldi) 1º and	21 Guns (Green Day)
Maria Inês (3º grau)	Sol M Lá M	Kayser 7	Conc. Ré M op.22 (nº2 Seitz) 2º and.	<i>Love of my life</i> (Queen)
Nátália (3º grau)	Dó M e m Ré M e m	Kayser 3	Concerto Sol M op. 4 (Essek) 1º and.	<i>The winner takes it all</i> (Ulvaeus e Andersson)
Patrícia (4º grau)	Lá M	Léonard 17	Conc. Ré M op. 15 (Kuchler)	<i>Colors of the wind</i> ³⁷ (Menken e Schwartz)
Pedro Mota (3º grau)	Dó M e m Ré M e m	Kayser 3	Tema e Variações (Novotny)	<i>Paranoid Android</i> (Radiohead)
Rita Raposo (5º grau)	Si b M e m Dó M e m	Mazas 2 e 17	Romance (Tulendberg)	<i>All of me</i> (Marks, Simons)

³⁷ Posteriormente esta peça acabou por ser substituída pelo tema *Can you feel the love tonight*, de Elton John e Tim Rice

Cada aluno teve uma aula semanal de 90 minutos partilhada com um colega. A aplicação prática do presente projecto terminou com uma gravação vídeo das peças não clássicas trabalhadas. Devido à elevada carga de actividades curriculares no final do 2º Período, essa apresentação foi agendada para os primeiros meses do 3º Período (cf. Anexo 8).

Uma vez que a exploração deste repertório está, neste projecto, ainda em fase de avaliação e a fim de não comprometer o cumprimento esperado do currículo oficial, deu-se preferência à peça clássica para apresentação em prova de avaliação, sempre que possível. O único caso em que tal não aconteceu foi o da aluna Patrícia Santos, pois não conseguiu preparar convenientemente a peça clássica (Concerto Kuchler).

Já relativamente à Audição, uma das actividades previstas no calendário escolar, escolheu-se a peça que se encontrava mais bem preparada ou que possuía as características mais adequadas para essa circunstância. A única aluna que apresentou a peça não clássica em audição foi a Maria Inês, pois era a que dominava melhor e, além disso, também o irmão estava apto e interessado em a acompanhá-la ao piano. Nos restantes casos, houve razões diferentes para a opção feita. No caso do Lourenço, a peça clássica era bastante exigente, mas estava bem preparada e beneficiaria da experiência em palco. Nos casos do Pedro Mota e Manuel Pedro, a opção pelas peças clássicas fomentou um estudo mais intensivo das mesmas, além de que possuíam características mais adequadas à situação, em termos de duração e carácter. No caso da Rita, a utilização de uma gravação não era uma opção prática (por necessitar de um sistema de amplificação e, consequentemente, de pré-requisitos técnicos que não se pôde disponibilizar) além de que, no momento da audição, não estava ainda completamente preparada, havendo o perigo de desencontro com o acompanhamento.

A Patrícia e a Natália não se apresentaram em audição por não terem qualquer das peças escolhidas satisfatoriamente preparadas. A Inês Botelho desistiu das aulas de música no início do mês de Fevereiro.

Para registo e avaliação do processo de implementação deste projecto optou-se por efectuar gravações vídeo e áudio durante a aula, entre os meses de Abril e Maio. Foi escolhido esse momento, já no 3º período, pois, no final do anterior, a preparação para as

provas de avaliação e audições tornam a gestão de tempo particularmente delicada, e este registo não foi considerado uma prioridade no âmbito das obrigações escolares.

A gravação foi escolhida em substituição de uma apresentação pública em audição, devido a questões de conciliação de disponibilidades entre todos os intervenientes. Além disso, um registo desta natureza é uma forma mais adequada para recolher posteriormente a opinião e avaliação dos colegas em relação a cada peça especificamente.

IV. O processo de ensino-aprendizagem do repertório não clássico

Este capítulo expõe os dados coligidos durante e após a implementação prática deste projecto, isto é, o processo de aprendizagem, durante o 2º Período lectivo, das peças não clássicas previamente seleccionadas (cf. Anexo 6). A informação foi recolhida com recurso a anotações em diário de campo, durante as aulas, e também através de entrevistas realizadas aos pais e alunos após o término do período lectivo.

Os dados coligidos em diário de campo privilegiaram a observação de hábitos de estudo, trabalho e atitude durante a aula e quaisquer observações feitas pelo aluno que parecessem relacionar-se com questões de estilo musical. As entrevistas (cf. Anexos 3 e 4) focaram, tal como no Capítulo II, hábitos de estudo e relação afectiva com o repertório, a fim de traçar-se um quadro motivacional do aluno referente ao 2º Período lectivo, por comparação com o anterior, tendo em especial consideração a inclusão das peças não clássicas. Acrescentou-se igualmente uma questão mais abrangente que pretendeu obter a opinião dos intervenientes (pais e alunos) acerca desta experiência, numa perspectiva global. Mais uma vez recorreu-se, na descrição deste processo, a uma escrita de cariz etnográfico, em que se integraram, sempre que possível, as “vozes” dos intervenientes em discurso directo.

Tal como o Capítulo II, este organiza-se por aluno. Em cada um, os dados coligidos distribuem-se por quatro secções: observação das aulas (anotações das aulas em diário de campo), observações dos pais (dados recolhidos através de entrevista acerca dos hábitos de estudo dos filhos) e, finalmente, a opinião dos intervenientes (pais e filhos descrevem o que pensam globalmente acerca da experiência). Uma análise global reorganiza toda essa informação num formato mais resumido.

Segue-se a avaliação dos pares, em que se revela o resultado dos inquéritos enviados aos colegas docentes na escola onde este projecto teve lugar referentes à visualização das gravações em suporte vídeo das peças interpretadas pelos alunos (cf. Anexo 7). A auto-avaliação dará conta das minhas próprias observações sobre aspectos mais ou menos positivos acerca da forma como levei à prática esta experiência.

Finalmente, exponho as conclusões que consegui obter através da análise dos resultados obtidos e de uma posterior reflexão.

1. Observações durante o processo de ensino-aprendizagem

Inês

Observações das aulas

Nas primeira aulas, a Inês tentava cumprir o que lhe era pedido com interesse e atenção. No entanto, nas aulas posteriores, falhava constantemente o cumprimento de indicações como dedilhações e arcadas, assim como questões rítmicas e de afinação. Em nenhuma semana estudou mais do que uns minutos em casa e, por vezes, simplesmente não estudou. No entanto, teceu por várias vezes comentários às peças.

Ouvindo a demonstração da melodia na primeira aula (diário 09/01), por exemplo, cantava simultaneamente e por moto próprio. Comentou nesse momento que se tornava mais fácil tocar esta peça por ser um tema conhecido. A aluna mostrou interesse em estudar também a peça *21 Guns*, que foi atribuída ao colega Manuel Pedro.

Numa outra aula (diário 16/01) perguntou se iria continuar a tocar músicas deste género no terceiro período ou se voltaria para a música clássica, mostrando-se algo desapontada por ter que continuar com o estilo clássico. Apesar disso, ao tocar o concerto, comentou que gostava particularmente da última secção (diário 23/01).

Mostrou grande vontade de experimentar a peça *Yesterday* com o acompanhamento de piano (diário 31/01). Foi ainda, no entanto, mal executada, com os mesmos erros de afinação, dedilhação, arcadas e ritmo. Nessa aula, tentou-se fazer uma leitura do estudo, mas com grandes dificuldades. Confessou então que, se estudasse piano tocaria muito mais, pois não sente empatia pelo violino. Gosta do *ensemble* (disciplina de conjunto na escola secundária) porque as músicas são “fáceis e conhecidas”. Admitiu também que não havia feito ainda um esforço para melhorar no violino, pois nunca cultivou hábitos de estudo. No entanto, pediu mais uma vez durante

esta aula para tocar a peça *21 Guns*. Esta foi, contudo, a última aula a que assistiu tendo, entretanto, desistido (31/01).

Lourenço Ribeiro

Observações das aulas

O aluno cumpriu o que lhe foi pedido durante a primeira aula, mas mostrou-se um pouco distraído, brincando constantemente com o violino tocando melodias em *pizzicato*, com intuito jocoso (músicas de Tony Carreira, Iran Costa) (diário 03/01). O trabalho sobre o tema jazz foi ainda algo titubeante, sobretudo nas variações do tema, pois o aluno não procurava tocar com sonoridade e confiança, fazendo má utilização do arco. (*Ibid.*).

O Lourenço esteve mais atento e compenetrado durante a segunda aula (diário 10/01). O tema *Misty* foi mais bem conseguido, notando-se por parte do aluno a intenção de assimilar os ritmos que lhe são próprios. O aluno colaborou também na marcação de arcadas, conforme o que lhe pareceu mais confortável durante o estudo em casa.

Durante o trabalho desta peça, o aluno gostou de encontrar semelhanças com o estilo do intérprete Stephane Grappelli, que ele também conhece e aprecia (diário 24/01). Embora o aluno se mostrasse por vezes contido durante as aulas, era frequente ouvi-lo tocar excertos da peça jazz durante o convívio com colegas nos corredores da escola (diário 24/01, 18/02, 28/02).

O trabalho do concertino durante o período não foi consistente. O aluno demorou algumas aulas até começar realmente a estudar as secções que faltavam (este concertino não está dividido em andamentos claramente separados, mas é bastante extenso, pelo que se havia estudado as duas primeiras páginas durante o 1º período). Apesar disso, numa das aulas, comentou, ao tocar numa determinada passagem mais expressiva: “escolhi mesmo bem a peça”. Além disso, por vezes observava que lhe lembrava música de alguns filmes animados (diário 24/01).

No entanto, o aluno voltou a uma atitude algo despreocupada e apenas estudava as partes do concertino que já tinham sido vistas, negligenciado uma porção relevante que ainda não tinha sido devidamente estudada (diário 31/01). Melhorou, no entanto,

quando se começaram os ensaios com piano, tocando de forma mais empenhada e expressiva (diário 28/02). Quanto aos estudos, quando lhe foi dado a escolher um novo, entre 3 opções, aluno mostrou-se indeciso, comentando que eram “todos maus”, logo, queria o mais pequeno (diário 17/01). Também a peça *Misty* melhorou consideravelmente juntamente com o acompanhamento de piano, tanto a nível de qualidade de execução como de interesse e envolvimento do aluno.

Na prova de avaliação a sua classificação foi 16 valores, pois a escala correu particularmente mal, tendo-se enganado bastante na dedilhação. O concertino também poderia ter estado melhor, sobretudo a nível de segurança e correcção na utilização do arco. Tocou-o também na Audição, com qualidade bastante superior à sua prestação na prova.

Observações dos pais

Segundo o pai, o Lourenço “manteve o estudo” embora revele: “umas vezes por vontade própria, outras vezes porque chamo à atenção” (entr. Pai Lourenço, 2012). Também a mãe pensa que ele manteve o nível de estudo admitindo, contudo, que por vezes teve que “ameaçá-lo com a questão da compra do violino novo”, pois ele “tem fases”(entr. Mãe Lourenço, 2012). O pai interpreta-o da seguinte forma: “acho que ele sempre que recebe uma peça nova, até chegar à fase em que está decorada, é mais certo no estudo” (entr. Pai Lourenço, 2012).

O Lourenço faz sempre comentários junto do pai, aliás, “além de fazer comentários faz questão de pegar no violino e mostrar e tocar e está numa fase até engraçada de andar pela casa com o violino” (entr. Pai Lourenço, 2012). “Ele gosta bastante [de tocar jazz], é uma área que ele gosta. A partir do *Misty* já tirou outras músicas... o *Autumn Leaves*, outras coisas que ele vai ouvindo... começou com a brincadeira do *Misty*”, conta a mãe (entr. Mãe Lourenço, 2012).

Opinião dos intervenientes

O pai considera esta experiência “fantástica” e explica: “como músico, defendo a versatilidade a nível musical, como acho que vamos chegar à versatilidade em termos de

instrumento. Estamos a chegar a uma fase em que um músico que só sabe tocar um instrumento não tem grande futuro [...] Uma das coisas que melhoraram no ensino, que nós não teríamos aqui há uns anos, era esse tipo de música, tocar música ligeira, jazz... não se tocava e acho que éramos muito fechados em relação a isso e acho que só se perde” (entr. Pai Lourenço, 2012). Também a mãe considera uma “mais-valia” para um músico “poder tocar vários estilos”, pois “pode ajudar a encontrar mais saídas profissionais” (entr. Mãe Lourenço, 2012).

Quanto à experiência de tocar jazz, o Lourenço diz que “é fixe” e que “é bom”, respondendo positivamente à pergunta se gostaria de continuar a tocar esse ou outros géneros no futuro (entr. Lourenço, 2012). Do programa que trabalhou no 2º período, o Lourenço preferiu, contudo, o Concertino (Rieding op. 21), alegando que era do “estilo que gosta de tocar” (*Ibid.*).

Manuel Pedro

Observações das aulas

O aluno revelou bastante entusiasmo durante a primeira aula, sobretudo ao trabalhar a peça dos Green Day (diário 07/01). Mostrava sempre vontade de continuar até mais adiante mesmo quando pretendia que ele parasse para trabalhar algum problema (*Ibid.*). As mudanças de posição, que são uma dificuldade relativamente recente, resultaram sem grandes problemas. O aluno comentou que é “mais fácil tocar quando já se conhece a música” (*Ibid.*).

Nas aulas seguintes, no entanto, apresentou alguma inconsistência, não conseguindo executar sempre a mesma versão (no que toca a dedilhações e arcadas), por negligência e não por opção consciente (diário 04/02). Só no final de Fevereiro (diário, 25/02) a peça *21 Guns* foi tocada conforme as indicações apontadas, pelo que mereceu as minhas felicitações (diário 25/02). O aluno disse nessa aula que também que havia outras canções que lhe tinham ocorrido e que gostaria de tocar, mas não se lembrava no momento (*Ibid.*). Posteriormente, o aluno apontou que a canção a que se referia nessa aula e que gostaria de tocar era a *Allways* dos Bon Jovi, e havia também algumas dos

Coldplay que lhe interessavam, mas não sabia também os nomes (diário 03/03).

O Manuel Pedro conseguiu trabalhar de forma mediana os dois estudos que lhe foram marcados, embora com alguns problemas técnicos, sobretudo relacionados com mudanças de posição, utilização do arco e qualidade de som. No entanto, conseguiu preparar também o concerto de Vivaldi, apenas no último mês do período, tendo apresentado em Audição, embora com um andamento um pouco lento.

A sua classificação na prova de avaliação foi 11 valores e, no final do período, foi de nível 3.

Observações dos pais

O pai do Manuel Pedro sente que este estudou “a mesma coisa” durante o 2º Período, umas vezes por sua própria iniciativa, mas outras porque os pais lhe diziam que “precisava de estudar violino” (entr. Pai Manuel Pedro, 2012). Não se apercebeu que tenha feito comentários às peças nem sequer que tenha tocado informalmente, mas alega não estar sempre em casa para acompanhar o filho.

A mãe, pelo contrário, recorda: “ele estudou os Green Day, depois ainda lhe cheguei a comprar um CD do David Garrett e ele andou a ouvir e a consultar outras peças... os Queen, a tentar adaptar” (entr. Mãe Manuel Pedro, 2012). Observou que “ele andava assim um bocadinho entusiasmado” concluindo que lhe parece que interessa mais ao Manuel Pedro “a aplicação dessa vertente do violino do que a clássica” (*Ibid.*). O próprio dizia “que gostava, que era diferente das outras, que gostava de tocar aquele género de música”, tendo inclusivamente tocado a peça informalmente (*Ibid.*).

Opinião dos intervenientes

O pai do Manuel Pedro absteve-se de comentar esta experiência pois, não estando muito tempo em casa, não conseguiu ouvir o filho tocar esta peça (entr. Pai Manuel Pedro, 2012). A mãe, no entanto, avaliou-a positivamente, reconhecendo que “nestas idades, há crianças que gostam de tudo, mas os adolescentes são aquelas idades em que eles gostam de adaptar o instrumento às músicas da actualidade” (entr. Mãe Manuel Pedro, 2012). No que toca ao Manuel Pedro, considerou que “ele tem muito

mais apetência e mais gosto se estiver a tocar uma música que ele goste mesmo do que propriamente aquela música por obrigação” (*Ibid.*).

O próprio também sentiu que foi uma “boa experiência” tocar *pop/rock*, porque se costuma cingir à música clássica e, desta vez, “foi diferente” (entr. Manuel Pedro, 2012). Quando questionado se gostaria de repetir a experiência respondeu positivamente. No entanto, a sua peça preferida no 2º Período foi o concerto de Vivaldi, porque era mais “rítmica” e tinha “mais a ver com o instrumento” (*Ibid.*).

Maria Inês

Observações das aulas

A Maria Inês começou o período preparando a peça não clássica, que leu rápida e correctamente, procurando sempre cumprir as indicações que lhe eram dadas. Alguns dos pontos que ainda necessitariam de ser aperfeiçoados seriam a produção de som e a expressividade. Apesar disso, a aluna mostrou sempre grande vontade em tocá-la durante as aulas e foi mais demorada na evolução do trabalho do restante repertório (escala, estudo e peça clássica), passando por vezes várias semanas sem adiantar o estudo das secções que haviam sido marcadas. No final, no entanto, conseguiu prepará-las com uma qualidade satisfatória, traduzida na classificação de nível 4.

Em vários momentos teceu comentários positivos relativamente à sua ou outras peças não clássicas desta experiência. No início de uma aula, por exemplo, ao reparar que eu tocava ao piano o acompanhamento de uma das peças, que reconhece como sendo jazz (*Misty* – ver Lourenço), perguntou se era possível continuar a tocar estas músicas “para toda a vida”, ou seja, nas aulas dos próximos anos (diário 06/02). Ao ser-lhe dado a escolher com que peça iniciar essa aula, entre Queen e o concerto, escolheu a primeira, alegando ser “mais fixe” (*Ibid.*).

O irmão, que toca piano, recebeu a parte do acompanhamento na aula anterior a essa e trabalhou-a com a sua professora de piano. Durante a semana havia enviado, por sua iniciativa, mensagens através do telemóvel pondo-me a par do seu estudo da parte de piano, dizendo que já estava quase pronta, mas que ainda não conseguia tocar com a

irmã.

A meados de Fevereiro, contudo, a peça *Love of my life* não parecia ter tido a evolução esperada (diário 13/02). A aluna mostrava-se particularmente resistente aos constantes pedidos para tirar mais som, usar maior velocidade de arco e outras sugestões que deveriam aumentar a sua confiança e fazer obter resultados expressivos mais satisfatórios.

Assim, conversei com a mãe à saída da escola, no sentido de saber porque a aluna parecia não tentar o seu melhor durante as aulas. A mãe revelou que era algo que notava também nos restantes resultados escolares, mas que esperava ser apenas uma fase passageira. O irmão, pelo contrário, tinha estudado a parte de piano com grande empenho, e mostrou-me mesmo o resultado do seu trabalho no final da aula da irmã.

Mais tarde, a aluna mostrou o resultado dos seus ensaios com o irmão (diário 27/02). A prestação foi mais positiva, pois a aluna dominou melhor a melodia quando acompanhada ao piano. O irmão continuou a mostrar-se bastante interessado em cumprir a sua parte.

No final de uma outra aula, a aluna contou que levava nessa semana o violino para a escola (secundária) e uma das professoras pedira-lhe que tocasse algo (diário 05/03). A aluna tocara então a peça *Love of my life*, que a professora conhecia bem, deixando-a, nas suas palavras, “toda contente” (*Ibid*).

A prestação na prova de avaliação, correspondeu a 15 valores, e obteve no final do período classificação 4. Em Audição apresentou a peça *Love of my life*, acompanhada pelo irmão.

Observações dos pais

Os pais da Maria Inês não tiveram percepções idênticas acerca da prática do instrumento da filha durante o 2º período. O pai alega ter notado uma diferença nos hábitos de estudo “e não foi com a mesma frequência”, adverte, “ela [...] estuda, mas baixou a frequência” (entr. Pai Maria Inês, 2012). Apesar de não estar “em casa o dia todo”, repara que “o irmão é mais dedicado” (*Ibid*). Já a mãe sentiu “que tocou mais, e mesmo em paralelo com o irmão, a música que ela tocou em conjunto, tocou mais vezes,

não tantas como as que se calhar devia tocar, mas tocou mais”(entr. Maria Inês Mãe, 2012). Apesar disso, ambos concordam que foi geralmente por livre iniciativa, ainda que “outras vezes porque o Luís (irmão) também o exige dela, para fazerem parceria um com o outro” (*Ibid.*).

Quanto a reacções da Maria Inês ao novo repertório, o pai reparou “que era uma música nova e estava empolgada com as músicas novas que se vão sucedendo”, no entanto, volta a realçar que a filha “tem que equilibrar os estudos que traz da escola [...] ela tem a percepção que tem que gerir bem o tempo [...] mas não noto tanto empenho da parte dela no estudo como anteriormente” (entr. Pai Maria Inês, 2012). A mãe recorda que ela fez comentários, pois “fica às vezes um bocado triste quando não sai correctamente”, mas pensa que “de uma maneira geral ela está a gostar, é incentivada por ir fazer qualquer coisa com o irmão” (entr. Maria Inês Mãe, 2012).

Opinião dos intervenientes

O pai da Maria Inês crê “que é mais empolgante” tocar este tipo de repertório, “porque são temas mais actuais e isso gera outro tipo de motivação, mas é obvio que ela tem a percepção que, no instrumento, as peças principais são as peças clássicas” (entr. Pai Maria Inês, 2012). No entanto, é da opinião que, “se conseguir equilibrar isso com temas mais recentes, por uma questão de motivação, poderá funcionar, em termos de empenho, mas ela tem a percepção que tem que fazer as duas coisas” (*Ibid.*).

A mãe viu nesta “uma experiência positiva, tanto para ela como para o irmão, porque são instrumentos diferentes que acabam por se completar um com o outro e exigem um do outro”, concluindo que acha “que está a sair muito bem” (entr. Maria Inês Mãe, 2012).

A Maria Inês, por sua vez, achou a experiência “fixe”. A peça que a Maria Inês gostou mais de tocar no 2º período foi a *Love of my life*, justificando: “gosto muito da banda e adoro essa música” (entr. Maria Inês 2012). Respondeu positivamente à pergunta se gostaria de continuar a tocar esse género de peças no futuro.

Natália

Observações das aulas

A peça *The winner takes it all* foi lida logo na primeira aula. A aluna mostrou algumas dificuldades no que respeita à afinação, assim como uma postura contida em termos de sonoridade, ritmo e utilização do arco (diário 03/01). Na segunda aula, esta peça foi tocada com um pouco mais de confiança mas fez-se uma progressão mínima na leitura. A aluna mostrou ainda pouca independência na aplicação do que aprendeu aquando da primeira leitura a nível de ritmo, distribuição do arco ou dedilhação (diário 10/01).

Quando se tentou pela primeira vez juntar a peça com o acompanhamento de piano, a aluna percebeu bem a textura do acompanhamento e encaixou correctamente a sua melodia. O principal problema foi, contudo, a afinação, a qualidade de som e o encadeamento das frases, que sofria diversas paragens (diário 6/03).

Tanto no que respeita à peça dos Abba como ao restante repertório clássico, a aluna mostrou pouco progresso de aula para aula. Algumas indicações dadas no momento de leitura eram repetidas constantemente nas aulas posteriores. A afinação foi o principal problema, mas também o ritmo, a postura, e a fluência geral de leitura.

A prestação na prova de avaliação foi negativa (8 valores), por terem faltado praticamente todos os elementos acima citados. A aluna não preparou satisfatoriamente nenhuma das peças logo, não se apresentou em Audição. Assim, a classificação no final do período foi novamente nível 2.

Observações da mãe

A mãe da Natália constatou que, durante o 2º Período, que ela “estudou mais”, e por sua iniciativa, “mas também estudava de ouvido”, recorda: “até eu notava que estava a desviar um bocado, não cumpria os tempos, mas estava motivada”. Aconteceu também ter tocado a peça não clássica de modo informal, levando a mãe a comentar: “eu ouvia-a muitas vezes a tocar e até perguntava “não tens mais nada para estudar?”. Pelos comentários da filha, observou que ela “gostava muito da música” mas, “quando a irmã

se juntava aquilo já não corria muito bem. A irmã tentava conduzi-la e elas pegavam-se”, relata.

Opinião dos intervenientes

A mãe da Natália é da opinião que tocar este estilo de música foi “benéfico” para a filha, “porque era uma música que ela conhecia, conhecia o filme”. A Natália também achou esta uma “boa experiência”, realçando igualmente a familiaridade dos temas. Preferiu tocar a peça dos Abba no período passado, porque “fica mais no ouvido” e, como já é conhecida, “é mais fácil de tocar”. A aluna gostaria de continuar a tocar este género de peças no futuro.

Patrícia

Observações das aulas

A aluna mostrou-se muito interessada ao trabalhar a peça *Colours of the wind*, revelando até que havia outra do mesmo livro que também gostaria de tocar (diário 07/01). Continuou a mostrar interesse durante a aula seguinte (diário 14/01), tendo sido, no entanto, notório que ainda não praticara satisfatoriamente os conteúdos mais difíceis, tais como as mudanças de posição e a afinação. Enquanto ouviu um pouco da aula da Rita, com quem partilha o horário, comentou que a música que esta tocava (*All of me*) era “muito gira”. Mais tarde durante a aula, quando lhe lembrei as restantes peças e estudos a tocar, manifestou muito pouca vontade de retomar o restante reportório, mesmo o concerto (Kuchler), do qual apenas tinha preparado metade devido à aprendizagem da mudança de posição. Apontou mesmo que este “já não lhe dizia nada” (diário 14/01).

A aluna comentou, mais tarde (diário 21/01), que a peça da Disney era “fácil”, mas não a tocou correctamente a nível de afinação e ritmo. O estudo em casa também não foi suficiente para uma aluna que sempre demonstrou dificuldades técnicas. A aluna gostou, contudo, dos estudos que lhe foram dados a escolher, tendo comentado que tinham uma “melodia gira” e, novamente, que um deles era “giro” (diário 28/01).

A peça da Disney, apesar de, na opinião da aluna, estar “bem”, ainda revelava bastantes imprecisões a nível de afinação, ritmo e, inclusivamente, enganos recorrentes. (diário, 04/02) A aluna deu a entender a dada altura que, afinal, talvez tivesse preferido tocar a peça *Can you feel the love tonight*, do mesmo livro. A peça seleccionada por mim fazia parte de uma série de números marcados pela aluna no livro da Disney e apresentava dificuldades úteis para aperfeiçoar novos conteúdos. No entanto, a fim de procurar que aluna não perdesse o entusiasmo, permiti que trabalhasse esta nova peça, na condição de isso alterar na forma como se iria dedicar ao estudo do instrumento (diário 25/02).

No entanto, a aluna revelou, na aula seguinte, que não havia estudado muito durante a semana. A aluna disse que já não se sentia “tão interessada pela música” como no ano anterior (diário 03/03). À pergunta sobre o que seria necessário, então, para que o interesse se mantivesse, a aluna não soube bem responder. Tinha gostado bastante de um concerto tocado no ano anterior (Rieding Si m), e isso levava a uma evolução surpreendente no instrumento. Neste período, apesar do entusiasmo inicial com a escolha da música, não conseguiu manter o interesse de forma, pelo menos, a procurar tocá-la correctamente (*Ibid.*).

O restante repertório também não foi convenientemente trabalhado. O estudo não foi apresentado na sua totalidade e as secções praticadas tinham diversos problemas técnicos, de leitura, ritmo e afinação. A porção do concerto que faltava estudar (tinha iniciado o trabalho no 1º período) não chegou a ser trabalhada, pois a aluna revelava progressos mínimos no restante repertório.

Assim, a sua classificação na prova de avaliação foi negativa (9 valores), como a nota do final do período, não se tendo apresentado em Audição.

Observações da mãe

A mãe da Patrícia observa que esta estudou “ligeiramente menos” neste 2º período: “em vez de estar meia hora seguida, às vezes era 20 minutos, às vezes era preciso eu insistir para ir tocar” (entr. Mãe Patrícia, 2012). “Foi tocando o mesmo número de dias, mas se calhar ligeiramente menos”, conclui, embora tenha acontecido por

iniciativa própria (*Ibid.*). Recorda que ela fez comentários “relativamente à música do Rei Leão”, pois “de início ela queria muito muito muito, queria as músicas da Disney, mas depois achou muito infantis e se calhar desmotivou um bocado”, tendo achado “muito fácil [...] fácil de mais” (*Ibid.*). No entanto, aconteceu ter tocado informalmente durante o período, pois “ela em casa à 6ª feira tocava sempre com os primos. Ela fazia questão de ir tocar e ter os primos, os pequenitos, para ouvirem” (*Ibid.*). No entanto, “assim, perante adultos, tinha vergonha” (*Ibid.*).

Opinião dos intervenientes

A mãe acha “ótimo” a Patrícia tocar outros géneros, “até porque ela queria muito tocar músicas que se ouve agora na rádio que se nota o acompanhamento do violino”, mas tem a sensação que, “como não sabe, acanha-se, tem um bocado de receio” (entr. Mãe Patrícia, 2012).

A peça preferida da Patrícia foi a *Can you feel the love tonight*, porque tem “uma admiração por aquela música” e gosta do filme³⁸ (entr. Patrícia, 2012). A aluna refere que gostaria de tocar músicas não clássicas no futuro, mas não incluiria de novo músicas dos filmes Disney, explicando: “não gostei muito da experiência” (*Ibid.*). Segundo a aluna, esperava que “fosse mais complicado” (*Ibid.*). “Não mostrei interesse em estar ali a apostar [...] não me emocionei muito com a facilidade da música”, revela, pois esperava que fosse “um desafio maior” (*Ibid.*).

Pedro

Observações das aulas

O Pedro tentou tocar a peça *Paranoid Android* em casa durante as férias, mas teve dificuldades devido à utilização de outras posições; mostrou grande interesse nas explicações e nos exercícios da primeira aula, que pareceram dar bons resultados (diário 03/01). Apesar de ter esquecido a pauta em casa, insistiu para que se trabalhasse a peça *Paranoid Android*. Foi tocada com recurso ao computador e, de seguida, de cor.

³⁸ Note-se que a aluna não preparou a peça clássica.

A dado momento da segunda aula (diário 11/01), pediu-me para fazer mais adaptações de músicas deste género no futuro. Mostrou ainda a intenção de tocar a presente peça com o irmão que, segundo ele, consegue tocá-la na guitarra a partir de uma pauta encontrada na internet.

Numa aula posterior (diário 17/01), queria começar pela peça *Paranoid Android* e ficou desiludido quando soube que ia começar pelo estudo, pois o trabalho deste estava atrasado. Disse que preferia tocar a *Paranoid Android*, pois sabia quase de cor. Quando lhe foi pedido para tocá-la ficou bastante contente. A primeira parte da peça estava quase conseguida, mas tinha ainda tendência para ignorar as arcadas marcadas. A última secção da peça foi aquela em que denotou maiores dificuldades, sobretudo no que toca a mudanças de posição e afinação, que necessitaram sempre de bastantes correcções durante as aulas (*Ibid.*).

A primeira experiência de junção com o acompanhamento foi feita em meados do mês de Fevereiro (diário, 14/02) e não teve particular sucesso, pois o aluno sentiu grande dificuldade em coordenar a sua melodia com a textura do piano. Pela minha percepção, uma vez que as notas da melodia se sucedem sempre em contratempo, o Pedro necessitaria de uma mais clara sensação de tempo que aquela que o acompanhamento previsto providenciava. Sendo um aluno com sentido rítmico instável, o desafio proposto pareceu-me exagerado, pelo que optei por simplificar o arranjo inicial de forma a que o Pedro pudesse perceber mais claramente como encaixar a sua parte. Os ensaios subsequentes foram bastante mais conseguidos, não deixando de proporcionar um treino útil, pois o aluno continuou a ter que entender a diferença entre tempo e contratempo.

O restante programa foi trabalhado de forma positiva, mas o aluno estudou pouco a peça clássica durante as primeiras aulas tendo, no entanto, conseguido prepará-la razoavelmente, embora bastante tarde, para a prova de avaliação e para a Audição.

A sua classificação na prova de avaliação foi 12 valores e, no final do período, nível 3. Na Audição tocou a peça clássica.

Observações dos pais

O pai do Pedro sente que este, durante o 2º período, “estudou mais, tem mais tempo de estudo”, e revela: “nós também insistimos com ele” (entr. Pai Pedro, 2012). No entanto, tocou “também por livre iniciativa, mas ainda assim tem que ser ‘picaçado’ um bocadinho”(Ibid.). A mãe observou “que é mais voluntariamente” que o Pedro pratica, e que “estudou com mais vontade” (entr. Mãe Pedro, 2012). Não se recorda de ouvir comentar a nova peça, mas o pai pensa que “ele gostou [...] gosta mais deste tipo de música, é normal nos miúdos”, comenta (entr. Pai Pedro, 2012). Este recorda que ele “tocou, sem ser por estudo, para mostrar”, mas não sabe especificar de que peça se tratava (Ibid.). Segundo a percepção da mãe, quando o Pedro toca, “ele vai mesmo com o sentido de fazer um estudo” (entr. Mãe Pedro, 2012).

Opinião dos intervenientes

Quanto a esta nova experiência, o pai considera-a “boa”, dizendo que gostou também, “para diversificar um bocado” (entr. Pai Pedro, 2012). Também a mãe acha “bom”, porque “ele tem assim um bocadinho mais vontade de ir tocar”, recordando: “ele queixa-se sempre que as músicas são tristes” (entr. Mãe Pedro, 2012). O Pedro gostou da experiência e mostra interesse em tocar este género de música novamente (entr. Pedro, 2012). A sua peça preferida no 2º período foi a *Paranoid Android*, porque “era uma música que não era clássica” e porque gostou de “como a professora fez e dá a as aulas”.

Rita

Observações das aulas

A primeira reacção da Rita ao trabalho sobre a peça jazz foi comentar que era “mais difícil do que esperava”, uma vez que começou por sentir problemas de adaptação ao ritmo (diário, 07/01). No entanto, à terceira aula, comentou que estava “muito giro, muito interessante”, a propósito de uma passagem, mas não tinha a certeza se estava a tocá-la correctamente (diário, 21/01). Considerou que estava “fixe”, “mesmo giro” e mostrou agrado por conseguir fazer “mais ou menos” o efeito de *glissando*. A passagem

que a entusiasmou foi uma frase do solo que era já mais complexa rítmica e melodicamente. Disse também que havia partes em que o piano no Michael Bubl  fazia “igualzinho [...] Estive a ouvir, que giro” (*Ibid.*).

No final da mesma aula, fez algumas perguntas sobre estilos jazzísticos, revelando curiosidade mas igualmente algumas ideias preconcebidas erradas. Disse que gostava muito de ouvir o concerto que ia haver num bar do Porto, mas provavelmente não iria porque era a sua festa de aniversário (*Ibid.*).

Na primeira vez que se tentou juntar a peça *All of me* com o acompanhamento gerado pelo programa de computador a aluna ganhou melhor noção rítmica, reparando nos erros que ainda ocorriam (diário, 03/03). A aluna mostrou-se bastante agradada com esta gravação e tocou com empenho durante a aula. Globalmente, o trabalho desta peça revelou sobretudo problemas de afinação e precisão rítmica, necessitando de muita orientação na junção com o acompanhamento gravado.

Numa das aulas (diário, 28/01), a aluna pediu t mb m ajuda numa peça ensaiada na classe de conjunto. Tratava-se da música do filme *Titanic*, que a aluna comentou como sendo “muito gira”.

Quanto ao repertório clássico, a aluna manifestou um gosto especial por certos pontos do estudo de Mazas n  2, cuja expressividade lembrava os concertos que costuma ouvir. Disse então que era por isso que gostava bastante deste estudo (diário, 14/01). Conversou t mb m nesta aula sobre o concerto de Tchaikovsky, dizendo que gostaria de aprender alguma por  o do mesmo, ao que respondi que não era ainda possível, pois é uma das peças mais exigentes do repertório, mas acrescentei que existem versões simplificadas que poderia conseguir tocar.

Comentou numa das aulas que tinha ido ver um concerto   Casa da Música (diário, 21/01). Achou “muito bonito”, era Mozart e Faur . Foi das poucas pessoas a aplaudir de p , as outras seriam todas, na sua opinião, “umas incultas” (*Ibid.*).

A aluna não gostou particularmente da peça *Romance*, pois achou-a repetitiva, embora ganhasse mais interesse com o acompanhamento de piano.

A sua prestação na prova de avaliação correspondeu   classificação de 12 valores e, no final do período foi avaliada com nível 3. Na Audição apresentou a peça *Romance*.

Observações dos pais

O pai da Rita sentiu que ela “estudou bastante mais, com mais frequência, e mais interessada” durante o 2º período, notando que “também teve uma evolução bastante grande [...] quer no interesse, quer mesmo na forma como toca”, o que aconteceu sempre por sua própria iniciativa (entr. Pai Rita, 2012). Já a mãe, no entanto, teve a percepção que, apesar de ela estudar “diariamente”, “no 2º período talvez tenha estudado menos que no primeiro, porque tinha mais solicitações da escola regular, com os testes intermédios” (entr. Mãe Rita, 2012).

A mãe notou que a Rita ficava “muito entusiasmada sempre que tinha uma coisa nova para estudar e que conseguia já tocar” (*Ibid.*). Realça que “os comentários são sempre muito entusiastas, ela gosta sempre de todas as peças que toca” (*Ibid.*). O pai também observou que ela “gostou bastante” da peça jazz que estudou “e nota-se que ela tem prazer em tocar aquele tipo de música” (entr. Pai Rita, 2012). A Rita tocou a peça informalmente, até mesmo para a família, “já por várias vezes” (*Ibid.*).

Opinião dos intervenientes

O pai considera “excelente” que a filha experiencie outros géneros musicais (entr. Pai Rita, 2012). “Ela é que sabe o tipo de música que quer seguir, se jazz, se mais clássica, mas, se ela quiser a versão jazz, acho que é perfeito, é tão boa como outra, é uma questão de gosto pessoal”, comenta (*Ibid.*).

A mãe sente que isto “a entusiasma muito” (entr. Mãe Rita, 2012). Além disso, quando ela toca para a família, pensa “que lhe dá algum incentivo, porque são peças que as pessoas aderem com mais facilidade [...] É bastante eclética, ela mostra entusiasmo tanto pelas clássicas, como pelo jazz, gosta imenso, portanto não é só as peças clássicas que ela gosta de tocar”, remata (*Ibid.*).

A Rita afirma, também, que gostaria de continuar com este tipo de experiências (entr. Rita, 2012). No período passado, gostou de tocar “tudo menos o *Romance*”. Afirma que gostou de tocar a peça *All of me*, mas reconhece que ainda não está com a qualidade ideal (*Ibid.*). Achou que era “diferente daquilo que costuma tocar”, mas sente que com “o

estudo do 9º ano é difícil arranjar tempo” para praticar como desejaria (*Ibid.*).

2. Análise global

De entre os oito alunos seleccionados, apenas sete concluíram a experiência, pois houve uma desistência (a Inês anulou, entretanto, a matrícula na escola de música). Destes, 4 alunos (Maria Inês, Pedro, Natália e Patrícia) preferiram tocar a peça não clássica, dois (Lourenço e Manuel Pedro) preferiram a peça clássica e uma (Rita) diz ter gostado de tudo excepto da peça clássica. Os que preferiram a peça não clássica alegaram razões como o gosto pelo tema em questão (Maria Inês, Patrícia), o facto de ser de género não clássico (Pedro) e de ser um tema já conhecido (Natália). Aqueles que preferiram a peça clássica justificaram-no com o facto de ser de um estilo do seu agrado (Lourenço) e também com o facto de ter características musicais mais atraentes e adequadas ao instrumento (Manuel Pedro) (deve realçar-se que, neste caso, o aluno entrou numa certa contradição com as suas próprias palavras, uma vez que dissera gostar de peças melódicas e acabou por preferir a peça clássica por ser mais rítmica). Apesar de não alegar uma preferência clara, a Rita diz ter gostado de tocar a peça não clássica, mas sentiu que era “diferente” daquilo a que está habituada e sentiu alguma dificuldade em estudá-la como desejaria. Apesar das diferentes preferências, todos dizem que gostariam de voltar a trabalhar repertório não clássico no futuro.

A percepção dos pais quanto aos hábitos de estudo durante o 2º período não foi unânime em três casos. Os pais da Maria Inês, do Manuel Pedro e da Rita observaram de forma diferente o estudo e o envolvimento dos filhos com o instrumento (uns perceberam uma melhoria enquanto outros detectaram a manutenção ou decréscimo de volume de estudo). Os pais do Lourenço consideraram que o estudo se manteve e, no caso do Pedro e da Natália, os pais notaram um aumento da frequência e do interesse. A mãe da Patrícia observou que a filha estudou menos neste período.

Durante as aulas, todos os alunos teceram comentários positivos à peça não clássica, embora a Patrícia tenha alterado a sua opinião perto do final do período,

trocando inclusivamente o tema escolhido por um outro. Todos os pais tiveram a percepção de que os filhos gostaram de tocar a peça não clássica, à excepção do pai do Manuel Pedro, que não observou qualquer resultado, e da mãe da Patrícia, que constatou que a filha alterou o seu parecer em relação à música seleccionada, considerando-a depois demasiado “infantil” (entr. Mãe Patrícis, 2012).

Quanto à prestação e empenho nas aulas, a Maria Inês e o Pedro prepararam a peça não clássica com mais interesse e mais rapidamente que o restante repertório; o Lourenço, a Rita e o Manuel Pedro prepararam de forma equitativa ambas as partes do repertório (embora o Lourenço tenha tardado em dedicar-se como seria esperado) e a Inês, a Natália e a Patrícia não estudaram convenientemente nenhuma porção do programa, pois não corrigiam os seus erros e problemas durante a prática em casa (quando ela existia). A Inês anulou entretanto a sua matrícula na escola de música.

No que toca às classificações finais no instrumento, o Pedro, o Lourenço, a Natália e a Rita mantiveram a mesma nota que no período anterior, a Maria Inês e o Manuel Pedro melhoraram (a primeira passou de nível 3 para nível 4 e o segundo passou para nível positivo) e a Patrícia desceu para nível negativo.

3. Avaliação dos pares

As gravações efectuadas durante o 3º Período lectivo com a apresentação individual de cada peça não clássica trabalhada foram enviadas a dois colegas docentes na escola onde este estudo teve lugar, a fim de recolher a sua opinião. A professora Ângela Neves (40 anos, professora de violino) e o professor Filipe Lopes (31 anos, professor de bateria e director pedagógico) responderam a um pequeno questionário (cf. Anexo 7) referente a cada uma das peças e, de seguida, deram a sua opinião global acerca da experiência de utilizar outros repertórios nas aulas de instrumento. De seguida exponho uma síntese das suas respostas e opiniões.

A peça do Lourenço foi considerada pelos dois colegas como tendo nível de dificuldade adequado ao grau do aluno. A professora Ângela observa que permite

trabalhar tanto dimensões técnicas como musicais e o professor Filipe aponta para o uso do vibrato, expressividade e sonoridade. Ambos os professores admitem que a peça possa ser trabalhada durante as aulas, mas apenas o professor Filipe considera que poderia ser incluída num momento de avaliação, justificando-o da seguinte forma: “A inclusão deste tipo de repertório promove o aumento de conhecimento de obras cuja qualidade ombreia com as do repertório clássico. Para além de ser um jazz standard bastante conhecido é uma obra que permite ao aluno alargar horizontes do ponto vista musical” (entr. Filipe Lopes, 2012 a)).

O professor Filipe considera a peça do Manuel Pedro adequada quanto ao seu grau de dificuldade. No entanto, a professora Ângela apenas a entende “razoavelmente” adequada pois, apesar de trabalhar o uso de várias posições, não apresenta suficientes dificuldades rítmicas. Contudo, observam que esta permite o trabalho de dimensões técnicas, como o uso de posições altas (prof. Ângela e prof. Filipe), controlo da afinação, ritmo e local do arco a utilizar (prof. Ângela) e dimensões musicais, como dinâmicas e variações no andamento (prof. Ângela). Ambos admitem a utilização desta peça no contexto das aulas de instrumento, mas recusam a sua inclusão em programa para prova de avaliação.

Foi unânime a consideração da peça da Maria Inês como tendo nível de dificuldade adequado, e ambos os professores realçam o trabalho de dimensões musicais, como a expressividade (prof. Filipe), dinâmica e *ritenuto* (prof. Ângela). Concordam com a utilização desta peça durante as aulas, mas apenas o professor Filipe a considera apropriada para um momento avaliado.

Ambos os professores consideraram que a peça da Natália tem nível de dificuldade adequado para o grau da aluna. No entanto, a professora observa: “Senti que a aluna tinha dificuldade na terceira posição e isso pareceu condicionar a liberdade para adquirir ou até de aplicar outros conhecimentos que a aluna possui (acho eu), nomeadamente a nível do arco” (entr. Ângela Neves, 2012 a)). Esta professora entende que, entre as dimensões técnicas exploradas por esta peça, contam-se o uso da 3ª posição, afinação, ritmo, e o controlo do local do arco a usar. O professor Filipe aponta também a execução rítmica e o controlo da afinação. Ambos concordam com a utilização

desta peça como programa trabalhado nas aulas discordando, no entanto, com a sua inclusão numa prova de avaliação.

O professor Filipe considerou a peça da Patrícia de dificuldade adequada, embora a professora Ângela apenas a entenda razoavelmente adequada, uma vez que é “Pouco exigente em questões rítmicas” (entr. Ângela Neves 2012 a)), ainda que trabalhe o uso de várias posições. No entanto, as dimensões que ambos os professores entendem como sendo mais exploradas são as musicais, tendo o professor realçado o uso do vibrato e o controlo de notas de longa duração. Ambos concordam com a utilização desta peça como programa trabalhado nas aulas, discordando com a sua inclusão em prova de avaliação.

O professor aceita o nível de dificuldade da peça do Pedro como adequado, enquanto a professora o encara como razoável, pois é “ Bom nas posições a usar, mas pouco exigente em questões rítmicas”. Esta observa que a peça permite trabalhar dimensões técnicas - “2ª e 3ª posição, afinação, ritmo, local do arco a usar” (*Ibid.*) e musicais - “andamentos, *acellerando* ou neste caso *ritardando*” (*Ibid.*), enquanto o professor aponta o controlo da afinação. Ambos concordam com a utilização desta peça como programa trabalhado nas aulas, discordando com a sua inclusão em prova de avaliação.

O professor Filipe entende que o grau de dificuldade da peça da Rita é adequado, e observa que, entre as dimensões técnicas e musicais que esta explora, se encontram o uso do vibrato, destreza rítmica, expressividade e sonoridade. Já a professora Ângela não considera a peça suficientemente exigente, sobretudo no que toca a questões rítmicas, observando contudo que utiliza várias posições. Na sua opinião, a peça explora sobretudo dimensões musicais. Assim, concorda com a sua inclusão nas aulas de violino, mas não em prova de avaliação. Já o professor concorda com o uso desta peça em ambas as situações, justificando mais uma vez: “Para além de ser um *standard* jazz bastante conhecido é uma obra que permite ao aluno alargar horizontes do ponto vista musical.”

Quando questionada acerca dos critérios que os levaram a admitir ou não uma peça como parte do currículo avaliado oficialmente, a professora Ângela apontou o facto de os currículos oficiais exigirem “mais trabalho clássico”, tendo sustentado que o seguimento dessas orientações constitui uma “defesa do professor” face a eventuais

problemas que os pais dos alunos possam vir a colocar (entr. Ângela Neves, 2012 b)) Não exclui, no entanto, a possibilidade de se utilizarem peças populares em avaliação, desde que tenham nível de dificuldade adequado e exista suficiente autonomia pedagógica para tal (*Ibid.*). Já o professor Filipe admitiu ter-se deixado levar por uma questão de “gosto pessoal”, uma vez que considera, em particular, certa música jazz como estando “taco a taco” com a música clássica (entr. Filipe Lopes, 2012 b)). Também teve peso o facto de considerar o grupo Queen como “uma referência” de qualidade superior às restantes propostas *pop* que aqui foram apresentadas (*Ibid.*).

Na sua consideração global acerca da experiência, a professora Ângela observou: “Surpreendeu-me ver que alguns alunos vibraram com a peça que tocaram e pareceu-me (uma vez que conheço os alunos) que se esforçaram na boa execução instrumental, para além do *attachment* à obra e da sua entrega, pois ouvi por várias vezes os alunos a tocarem nos corredores estas obras, o que com outras nem sempre aconteceu de forma tão motivada. Para além do programa oficial, considero importante incluir programa não oficial (tipo música ligeira, celta, etc) para permitir ao aluno ter o prazer de tocar temas do seu conhecimento diário. Quanto a mim permite ao aluno adaptar-se mais rapidamente a este repertório uma vez que é normalmente mais conhecido e permite ao aluno quando o vai estudar já ter alguns conhecimentos sobre a peça, nomeadamente conhecimentos rítmicos, melódicos e musicais, tornando-se mais fácil portanto o seu estudo” (entr. Ângela Neves, 2012 a)).

O professor Filipe considera que a utilização deste tipo de repertório “quebra de certa forma alguma monotonia do repertório clássico e promove a motivação para o estudo em casa” (entr. Filipe Lopes, 2012 a)).

4. Auto-avaliação

Os vários passos deste projecto suscitaram algumas reflexões da minha parte, no que toca ao seu interesse prático ou facilidade de aplicação. O processo de entrevista aos pais e alunos no início da experiência, por exemplo, pareceu-me um modo bastante interessante e convivial de conhecer melhor as pessoas com quem lido no processo de

ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de compreender de outra forma os meus próprios alunos e o modo como reagem durante as aulas. Creio que este tipo de aproximação é bastante importante e tenciono continuar a fazê-lo no futuro, embora sem a formalidade que foi necessária para este trabalho. O conhecimento dos hábitos e gostos musicais dos alunos e das suas famílias permitem igualmente questionar o papel que o professor pode assumir como divulgador de música e auxiliador de uma audição crítica da mesma, quando tal não é providenciado pela vivência regular do aluno.

O relato dos hábitos de estudo dos alunos, contudo, pode não ser completamente fiel quando feito apenas através dos pais, pois têm por vezes dificuldade em acompanhar os filhos durante parte do dia e, por diferenças de disponibilidade, acontece terem uma percepção não coincidente (como testemunham vários casos aqui citados).

A experiência de transcrição e arranjo dos temas foi, para mim, bastante interessante, e julgo ser uma forma de cativar também os próprios professores e de desafiá-los a serem mais criativos do que é geralmente exigido pela prática normal de ensino contando, naturalmente, que haja vontade e disponibilidade para tal. Isto permite, por um lado, personalizar os temas em função do aluno, sem se estar dependente da procura de transcrições já existentes. Contudo, sendo por vezes materiais ainda não experimentados, existe algum risco de os resultados não serem exactamente os esperados. Foi, por exemplo, o caso da peça do Pedro Mota (*Paranoid Android* - Radiohead), que já no início suscitou dúvidas quanto à sua exequibilidade, tendo sido efectivamente necessário fazer mais tarde uma adaptação no acompanhamento de piano que facilitasse a prestação do aluno.

Além disso, há que ter em conta que foi aqui assumido um compromisso estético ao transpor-se temas musicais para um contexto bastante diferente do original. Tratando-se de um *ensemble* reduzido (violino e piano - sendo o violino geralmente alheio a alguns dos estilos visados) e de adaptações instrumentais de melodias primeiramente concebidas para a voz e respectiva prosódia, é natural que se sinta, por vezes, alguma limitação ou descaracterização. No entanto, julgo que isto é algo que faz parte do próprio conceito de “versão” ou “adaptação” (aqui inevitavelmente ligado a uma simultânea “redução”), algo que é cada vez mais comum encontrar-se nos mais diversos contextos

musicais. Naturalmente, a avaliação desse resultado estético dependerá em grande medida do gosto do ouvinte.

V. Conclusões

A proposta de actualização e diversificação de repertórios para o ensino do violino expressa neste projecto apoiou-se numa série de questões levantadas a partir da minha própria prática como docente e também da pesquisa bibliográfica que efectuei no sentido de ampliar os meus conhecimentos acerca da problemática com que me debato. Está patente nos débeis resultados obtidos pelo sistema de ensino especializado de música, assim como nas dificuldades com que me deparo, como professora, em manter os meus alunos com níveis de motivação óptimos que é, não só necessário, mas urgente indagar as razões para a corrente situação. Com base na observação de que o sistema tem a tendência para ignorar domínios e géneros musicais que se afastem da música erudita ou clássica, ao contrário do que acontece na prática e no consumo musicais da população em geral, sugiro que um caminho de pluralidade estilística e aproximação às vivências e gostos musicais dos alunos poderá contribuir para esbater os problemas constatados de desadequação entre o que o sistema oferece e aquilo que os estudantes nele procuram.

Não deve ser esquecido que a própria divisão da arte musical em diferentes domínios é algo de certo modo teórico, artificial e arbitrário, que nem sempre reflecte fielmente a realidade, estando por isso também sujeita a uma contínua redefinição e evolução. Contudo, estas noções têm moldado toda uma estrutura social e institucional, que persiste em seguir modelos de compartimentação e especialização.

Através da consulta de vários autores, observo que a ideia da superioridade do idioma musical clássico está historicamente consagrada em paradigmas que continuam a vigorar no senso comum e nas instituições culturais e de ensino. Estes paradigmas assentam, acima de tudo, sobre bases culturais, sociais e ideológicas, uma vez que propiciam a propagação de códigos estéticos criados por uma elite, os quais esta se encontra, por isso, em posição privilegiada para decifrar. Assim, chamo a atenção para o facto da preferência dada pelo sistema à conservação de uma música erudita se poder inscrever numa tendência de reprodução social e cultural que mina as possibilidades de sucesso de uma parte importante da população estudantil que a ele acorre.

A consideração e valorização de formas artísticas e culturais de origem popular ou destinadas ao consumo generalizado de grandes segmentos da população tem tido uma história controversa mas, contudo, cada vez mais visível. Estas têm vindo progressivamente a conquistar um lugar na Academia como conteúdo de valor estético e artístico não despreciando, ao invés de se manterem um objecto de estudo de interesse puramente etnográfico. Assim, é notória uma tendência de abertura aos vários domínios musicais nos sistemas de ensino de alguns países (sobretudo do norte europeu), no sentido da inclusão inovadora de géneros populares nos conteúdos ministrados.

A manipulação de conteúdos, considerando géneros musicais exteriores ao domínio clássico, foi o parâmetro que se pretendeu cruzar com a observação da motivação e das reacções emocionais dos alunos envolvidos neste projecto. Em consequência da investigação acerca dos diversos factores, internos e externos, que se podem combinar na construção do quadro motivacional presente no processo de ensino-aprendizagem, tive em conta a influência do meio familiar sobre o perfil comportamental e motivacional dos alunos, considerando as observações proporcionadas pelos respectivos pais de importância vital para a análise deste projecto.

Para as recolhas de dados efectuadas durante as várias fases deste trabalho recorri ao método etnográfico, através da condução de entrevistas, inquéritos, anotações de campo e recursos audiovisuais, uma vez que proporciona uma particular proximidade com o objecto de estudo, permitindo abarcar as suas várias dimensões e complexidades.

O principal objectivo desta experiência prendeu-se então com a comparação dos níveis motivacionais de alunos da disciplina de violino em dois momentos distintos da aprendizagem: o primeiro período lectivo, em que foi trabalhado o programa clássico previsto pelo programa oficial, e o segundo período lectivo, em que um dos estudos foi substituído por uma peça não clássica seleccionada ao gosto de cada aluno e com a sua colaboração.

Sendo o universo de estudo constituído por apenas oito alunos, não me foi possível retirar conclusões com validade estatística. No entanto, de forma igualmente útil e de interesse para futuras investigações, confrontei os resultados obtidos durante esta

experiência com a realidade específica e pessoal de cada aluno, a fim de reconhecer ligações, consequências e influências dos vários factores e acções envolvidos.

A partir da fase inicial, em que recorri a entrevistas junto dos alunos e respectivos pais a fim de indagar acerca dos hábitos de audição musical familiares e da relação dos primeiros com o instrumento e o seu repertório, penso encontrar algumas relações pertinentes. Os alunos que à partida apresentavam índices motivacionais mais positivos (Maria Inês, Lourenço e Rita), como sejam maior frequência de estudo, prática do instrumento por sua própria iniciativa e de modo informal e manifestação de gosto pelo repertório tocado, eram jovens cujos pais ouvem música com frequência (por vezes também em concertos ao vivo), têm gostos definidos e ecléticos (em que se inclui a música clássica) ou em cujo agregado familiar existe algum elemento também ligado à música (alguns casos conjugam mais do que um destes aspectos). Estes alunos têm tido também bons resultados escolares na disciplina de instrumento (classificações altas ou uma evolução favorável das competências).

Quanto aos alunos com motivação mais fraca e, consequentemente, menor aproveitamento (Inês, Natália, Manuel Pedro, Patrícia e Pedro), apesar de haver em alguns casos algum gosto musical particular por parte de pelo menos um dos pais, não transpareceu, através do contacto que estabelecemos, que a música estivesse tão presente na vida familiar como nos casos mencionados acima. Apesar dos jovens mais motivados anteriormente citados terem igualmente gostos musicais próprios, pautados por estilos e artistas populares da sua geração, aparentam ser mais capazes de conciliá-lo com o convívio com outros estilos, por vezes mais eruditos, instilado pela via familiar.

No final da implementação prática desta experiência, ressaltou da correspondente recolha de dados (diário de campo, entrevistas) que os alunos que mais visivelmente melhoraram os seus níveis motivacionais foram o Pedro, a Natália, e o Manuel Pedro, sobretudo devido ao facto de terem praticado um pouco mais em casa ou de ter sido notório, na observação de pelo menos um dos pais que a peça não clássica foi do seu particular agrado e levou a uma maior entrega ao instrumento. Apesar disso, apenas dois destes alunos (Pedro e Natália) apontaram a peça não clássica como a sua preferida durante o período lectivo e o seu maior interesse na prática em casa não levou sempre

aos melhores resultados, pois o estudo não seria feito com o devido cuidado (entr. Mãe Natália 2012).

Constatou-se que os alunos que já se consideravam motivados (Lourenço, Maria Inês e Rita) mantiveram sensivelmente os mesmos hábitos de estudo e atitudes, embora a Maria Inês tenha parecido mais entusiasmada que o comum. Neste caso, há que ter em conta que, não só gostou de tocar a peça não clássica, como a praticou e apresentou em conjunto com o irmão, que também se mostrou bastante empenhado, sendo este mais um contributo bastante visível para a boa motivação da aluna. Dentro destes, apenas a Maria Inês apontou a peça não clássica como a sua preferida durante o período.

Dois casos mostraram, pelo contrário, um decréscimo de motivação particularmente importante. Nos casos da Patrícia e da Inês, a primeira desceu a sua classificação para nível negativo e a segunda acabou por anular a matrícula na escola de música. No primeiro caso, a aluna perdeu em pouco tempo o interesse e o gosto pelas peças *pop* que ela própria escolheu e, além disso, também não conduziu um estudo eficaz do restante programa previsto. No entanto, a apontar uma preferência, referiu de qualquer forma a peça não clássica, por oposição ao estudo, que foi a única parte do programa clássico (à excepção da escala) que conseguiu preparar. No segundo caso, um aparente aumento de interesse pelo novo repertório durante as aulas (a aluna sugeria, inclusivamente, novos temas *pop* para trabalhar) não teve qualquer correspondência nos hábitos de estudo da aluna, que se mantiveram insignificantes, pelo que não se constatou qualquer evolução ao nível da execução instrumental. A aluna não explicitou, contudo, as razões para o seu abandono escolar.

Estas observações abrem portas para a exploração de várias possíveis relações que seguidamente exponho. Será que uma vivência musical mais intensa e diversificada no seio familiar facilita à partida uma boa relação com a aprendizagem instrumental no domínio da música clássica? Será este um reflexo do fenómeno de reprodução social e cultural (cf. Capítulo I – 2.2) e da correspondente transmissão de instrumentos de apropriação cultural pela via familiar? Será que, por outro lado, a envolvimento musical dos pais se traduz num interesse ou apoio mais visíveis ao percurso musical do jovem, constituindo assim um contributo motivacional extrínseco importante?

No que concerne à flutuação da motivação dos alunos aqui visados através da inclusão da peça não clássica, pode-se considerar que a prática desta peça contribuiu para uma melhoria do interesse pelo instrumento de três dos alunos menos motivados (Manuel Pedro, Natália e Pedro), embora isto não signifique necessariamente que esta peça tenha sido a sua preferida. Os alunos que já se relacionavam facilmente com a aprendizagem do instrumento no contexto de uma música erudita que conseguiam apreciar (Lourenço, Maria Inês e Rita), não se comportaram de forma manifestamente diferente com a introdução de outros estilos do seu agrado. Da mesma forma, não houve uma tendência óbvia nas suas preferências.

A partir dos casos das alunas que diminuíram a sua motivação, levantam-se duas questões importantes. No caso da Patrícia, a aluna perdeu o gosto pelas peças que escolheu e que de início a entusiasmaram, alegando que eram, afinal, demasiado “infantis” (entr. Mãe Patrícia, 2012). Podemos aqui recordar também a incongruência entre o desejo inicial do Manuel Pedro, que pretendia peças mais melódicas e, no entanto, acabou por preferir a peça clássica pelo seu carácter rítmico (por oposição à peça *pop* que expressamente escolheu para tocar). Isto vem realçar a volubilidade das filiações afectivas musicais dos jovens e alerta para a dificuldade de um professor ou sistema de ensino se manterem actualizados e acompanharem com precisão os seus gostos, mesmo quando se tenta uma aproximação personalizada aos mesmos.

A Inês, que acabou por desistir, realça, a meu ver, a importância de, por um lado, haver uma indispensável empatia pelo instrumento e, por outro, se firmarem desde cedo hábitos de estudo consistentes e competentes, para que resulte o trabalho sobre este ou qualquer outro tipo de repertório. Neste caso, o gosto pela peça a trabalhar e, inclusivamente, o desejo de lhe juntar outras peças do mesmo domínio musical não foram suficientes para compensar a falta de apelo que aluna sentia por parte do instrumento, das aulas, e da prática em casa. Foram também vários os casos, além deste, em que o aluno, apesar de manifestar interesse pela peça não clássica, não revelava um estudo suficiente da mesma nem um mais óbvio cuidado em interpretá-la com qualidade técnica e musical (Manuel Pedro, Pedro, Natália).

Apesar destas várias diferenças entre as situações pessoais de cada aluno, todos os que terminaram a experiência foram unânimes em considerá-la positiva e demonstraram interesse em repeti-la no futuro, à excepção da Patrícia, que o condicionou a uma escolha diferente de repertório, uma vez que claramente se arrependeu da sua opção para este projecto (bandas sonoras de filmes Disney). Também os pais tiveram, na sua grande maioria, uma opinião bastante favorável acerca da experiência (excepção feita ao pai do Manuel Pedro, que se absteve de comentar por não ter estado ao corrente do trabalho do filho na escola de música), atribuindo-lhe contributos positivos ao nível da motivação dos filhos, da aproximação a temas actuais, familiares e ao gosto dos jovens, e também no sentido da versatilidade e ecletismo musicais. Isto aponta para a possibilidade de haver um já significativo nível de aceitação de uma abertura a outros domínios e repertórios musicais por parte da população estudantil e respectiva envolvência familiar, embora ainda persistam conceitos que denotam alguma hierarquização.

Três casos ilustram particularmente bem dois diferentes pontos de vista. O pai da Rita coloca, no caso, a música jazz ao mesmo nível da música clássica, alegando que o que as separa é apenas uma “questão de gosto pessoal”, evitando assim uma distinção ética ou valorativa. Os pais do Lourenço são mesmo da opinião, como músicos, de que a versatilidade estilística e até instrumental é uma via que deve ser abertamente encorajada. Já o pai da Maria Inês é claro em afirmar a superioridade do repertório clássico no que toca à sua importância no contexto escolar e de aprendizagem. Isto mostra que o fenómeno de hierarquização das várias músicas está ainda presente, mesmo havendo abertura a um caminho mais plural. É de notar que, nos primeiros casos, estamos a falar de música jazz, que é um género cuja aceitação no meio académico tem vindo a acontecer mais rapidamente que outros (*rock*, *pop*, por exemplo).

Na opinião dos dois professores auscultados acerca dos méritos pedagógicos da utilização das peças não clássicas aqui trabalhadas, todas exploravam alguma dimensão técnica ou musical do instrumento. Entre elas contam-se a expressividade, a dinâmica, o uso de várias posições e o controlo da afinação. A professora de violino constatou, no entanto, que várias das peças não apresentavam uma suficiente riqueza rítmica, razão

pela qual as considerou menos adequadas por comparação ao nível de dificuldade desejável (Manuel Pedro, Patrícia, Pedro, Rita). Em todos os casos, a professora de violino aceitaria a inclusão das peças no programa ministrado nas aulas, mas não numa prova de avaliação oficial. Pelo contrário, o professor incluiria as peças no trabalho das aulas de instrumento e, de igual forma, aceitaria três das peças em momentos de avaliação oficial (Lourenço, Maria Inês e Rita), sendo que dois dos temas pertencem ao género jazz e o outro pode ser considerado uma balada *pop/rock*. Os critérios em que os docentes se basearam para fazer esta distinção foram, no caso da professora Ângela, principalmente influenciados pelo sentido de cumprimento das directivas pedagógicas oficiais enquanto, no caso do professor Filipe, está patente uma questão estética e ética que o leva a valorizar de forma mais vincada o género jazz e certos grupos *rock* em detrimento de outros.

A partir desta consulta, ainda que limitada a apenas duas opiniões, pode nascer a sugestão de várias indagações. O que influirá mais significativamente no nível de abertura a domínios musicais diversos de um professor de música? Será a sua faixa etária, o instrumento que lecciona, a tradição musical e académica ligada a esse instrumento ou os seus gostos e percursos pessoais e profissionais? É patente que a divisão entre o programa que pode ser abordado nas aulas e aquele que deve ser avaliado é uma questão sensível. O que motivará esta distinção? Será apenas a adequação técnica ou estará já em curso uma hierarquização e canonização dentro do domínio não clássico que discrimine positivamente, por exemplo, a música jazz ou os agrupamentos musicais mais consagrados ao longo do tempo, e por isso também referidos como “clássicos”?

Contudo, nas opiniões em apreço, foi unânime a percepção de que a inclusão de programa não oficial mais familiar e próximo dos gostos pessoais dos alunos poderá facilitar o estudo, contribuir para a diversificação de repertório e para uma maior entrega e motivação no trabalho e interpretação das peças, sendo por isso apoiada por ambos os professores.

Este projecto, não sendo embora uma proposta definitiva, pretende assim fazer um certo contraponto a outras linhas pedagógico-didácticas que, com uma mesma intenção de oferecer repertórios musicais inscritos na “tradição cultural” do aluno, acabam, contudo, por considerá-la uma e transversal à população estudantil, menosprezando a individualidade de cada jovem. Isso leva à criação de mais um cânone, ainda que dentro de um domínio musical diferente, algo que tento aqui contornar, seguindo uma opção de personalização e aproximação à identidade dos alunos, mesmo que tal possa envolver um maior risco e mais incertezas. A pluralidade estilística e cultural afigura-se-me, através deste trabalho, um desafio que a comunidade escolar com que contacto parece estar pronta a abraçar.

Estudos mais sistemáticos e sobre universos mais alargados poderão, de futuro, dar continuidade a várias das questões aqui levantadas. Outros caminhos e sugestões possíveis são, por exemplo, um trabalho mais constante de repertórios não clássicos ao longo do ano lectivo (perdendo, assim, o carácter de excepção que a inclusão das peças adquire com a dimensão e as características do presente estudo), uma maior insistência na sua prática em conjunto (com colegas e instrumentação diversa) ou através de métodos informais em que se concede maior liberdade e autonomia aos alunos.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (2002). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Adorno, T. W. (2003). *Sobre a Indústria Cultural*. Coimbra: Angelus Novus.
- Adorno, T. W., & Simpson, G. (1941). On Popular Music *Studies in Philosophy and Social Science* (Vol. IX, pp. 17-48). New York: Institute of Social Research.
- Asmus, E. P. (1990). Characteristics of Motivation for Music and Musical Aptitude of Undergraduate Nonmusic Majors. *Journal of Research in Music Education*, 38(4), 258-268.
- Barker, C. (2004). *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bennett, A. (2001). *Cultures of Popular Music*. Philadelphia: Open University Press.
- Bernstein, J. (Ed.). (1994). *The Frankfurt School, Critical Assessments*. London: Routledge.
- Blackman, S. (2005). Youth Subcultural Theory: A Critical Engagement with the Concept, its Origins and Politics, from the Chicago School to Postmodernism. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 1-20.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit.
- Bowman, W. D. (2004). "Pop" Goes...? Taking Popular Music Seriously. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap, Popular Music and Music Education* (pp. 29-49). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- Carvalho, M. V. (1999). *Razão e Sentimento na Comunicação Musical*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Chua, D. K. L. (1999). *Absolute Music and the Construction of Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. (1986). *Writing Culture*. California: University of California Press.
- Côrte-Real, M. d. S. J. (1991). *Retention of Musical Models: Fado Performance among Portuguese Migrants in New York*. Master of Arts' Dissertation, Columbia University, Graduate School of Arts and Sciences, New York, USA.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- Dahlhaus, C. (1989). *The Idea of Absolute Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Disney Solos for Violin (2000) Hal Leonard Corporation
- Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178-187.
- Fernandes, D., Ferreira, M. B., Ó, J. R. d., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Lisboa.
- Fernandes, D., Ó, J. R. d., & Paz, A. (2008). Ensino Artístico Especializado da Música: Para a Definição de um Currículo Básico. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Foucault, M. (2002). *O que é um autor?* Lisboa Nova Vega.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites, On the Value of Popular Music*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital and Social Group Identity. In T. H. Martin Clayton, Richard Middleton (Ed.), *The Cultural Study of Music, a critical introduction* (pp. 263-273). London: Routledge.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. doi: 10.1177/0255761406065471
- Hentschke, L., Santos, R. T. d., Pizzato, M., Vilela, C., & Cereser, C. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(especial), 85-104.
- Humphreys, J. T. (2004). Popular Music in the American Schools: What History Tells Us about the Presente and Future. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap, Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- Johnson, J. (2002). *Who needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value*. Oxford: Oxford University Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent and Performance, A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lopes, João Teixeira (2009). Políticas culturais urbanas. In C. Fortuna & R. P. Leite (Eds.), *Plural de cidade: novos léxicos urbanos* (pp. 171-187). Coimbra: Almedina.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflexions on Schools of Music*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- O'Flynn, J. (2006). Vernacular music-making and music education. *24*, 2, 140-147.
- Odam, G. (2004). Music Education in the Aquarian Age: A Transatlantic Perspective In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap, PopularMusic and Music Education* (pp. 127-139). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- Pederson, S. (2009). Defining the term 'Absolute Music' Historically. *Music & Letters*, *90*(2), 240-262.
- Raymond-Rivier, B. (1977). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Aster.
- Sardo, S. (2009). Música Popular e diferenças regionais. In Matos & R. Artur Teodoro e Carneiro (Eds.), *Portugal Intercultural* (Vol. 1 Multiculturalidade: Raízes e Estruturas). Lisboa: Universidade Católica
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, *53*(2), 134-147.
- Shepherd, J. (2003). Music and Social Categories. In T. H. Martin Clayton, Richard Middleton (Ed.), *The Cultural Study of Music, an Introduction* (pp. 69-79). London: Routledge.
- Shills, E. (1992). *Centro e periferia*. Lisboa: Difel.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, *29*(1), 55-68. doi: 10.1177/1321103x07087568
- Silva, V. L. M. d. (2011). *O Coro Infantil como Agente Difusor de Cultura em Pequenas Localidades*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Small, C. (1998). *Musicking, the Meanings of Performing and Listening*. Hanover: University Press of New England.

- Smith, P. C. e. H. (1997). Cultural Context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, 14(3), 283-289.
- Sousa, M. d. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Storey, J. (Ed.). (2006). *Cultural Theory and Popular Culture, a Reader*. Essex: Pearson Education Limited.
- Strinati, D. (1995, 2004). An introduction to Theories of Popular Culture Routledge (Ed.)
- Toynbee, J. (2003). Music, Culture, and Creativity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music a critical introduction* (pp. 102-112). New York: Routledge.
- Väkevä, L. (2006). Teaching Popular Music in Finland: Whats up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.

Entrevistas:

- Alcina Durão, Vila Nova de Gaia, 2011
- Alcina Durão, Vila Nova de Gaia, 2012
- Ana Paula Mota, Vila Nova de Gaia, 2011
- Ana Paula Mota, Vila Nova de Gaia, 2012
- Ana Sofia Mota, Vila Nova de Gaia, 2011
- Ana Sofia Mota, Vila Nova de Gaia, 2012
- Ângela Neves, Vila Nova de Gaia, 2012 a)
- Ângela Neves, Vila Nova de Gaia, 2012 b)
- Armando Ribeiro, Vila Nova de Gaia, 2011
- Armando Ribeiro, Vila Nova de Gaia, 2012
- Casimira Lourenço, Vila Nova de Gaia, 2011
- Casimira Lourenço, Vila Nova de Gaia, 2012
- Filipe Lopes, Vila Nova de Gaia, 2012 a)
- Filipe Lopes, Vila Nova de Gaia, 2012 b)
- Glória Pereira, Vila Nova de Gaia, 2011

Glória Pereira, Vila Nova de Gaia, 2012
Graça Botelho, Vila Nova de Gaia, 2011
José Durão, Vila Nova de Gaia, 2011
José Durão, Vila Nova de Gaia, 2012
Luís André Raposo, Vila Nova de Gaia, 2011
Luís André Raposo, Vila Nova de Gaia, 2012
Manuel António Mota, Vila Nova de Gaia, 2011
Manuel António Mota, Vila Nova de Gaia, 2012
Manuel José Monteiro, Vila Nova de Gaia, 2011
Manuel José Monteiro, Vila Nova de Gaia, 2012
Maria João Santos, Vila Nova de Gaia, 2011
Maria João Santos, Vila Nova de Gaia, 2012
Maria Luísa Guimarães, Vila Nova de Gaia, 2011
Maria Luísa Guimarães, Vila Nova de Gaia, 2012
Pedro Botelho, Vila Nova de Gaia, 2011

Referências discográficas

Abba (1980) *Super Trouper*. Polar.
Beatles, the (1965) *Help*. Parlophone.
Ella Fitzgerald (1962, 1993) *Ella swings gently with Nelson*. Verve.
Green Day (2009) *21st Century Breakdown*. Reprise.
Queen (1975) *A Night at the Opera*. EMI Records.
Radiohead (1997) *OK Computer*. EMI Records.
Stéphane Grappelli (1998) *Live in Europe*. Jazz Colours.

Anexos

Anexo 1 – Guião da primeira entrevista aos pais

[identificação: nome, grau de parentesco com o aluno, idade, profissão]

Grupo I (hábitos musicais)

1. Teve algum tipo de escolaridade musical?
2. Que tipo de música costuma ouvir?
3. Que CD tem de momento no carro/leitor de casa?
4. Que estação de rádio costuma ouvir?
5. Tem o hábito de assistir a concertos? De que género?
6. Qual foi o último concerto a que assistiu?

Grupo II (relação do aluno com o violino)

7. Com que frequência o seu filho estuda violino?
8. O seu filho pratica por livre iniciativa ou necessita de ser orientado para tal?
9. O seu filho costuma fazer comentários acerca das peças que tem para estudar?
10. O seu filho toca alguma das peças informalmente, fora do contexto de estudo?

Anexo 2 – Guião da primeira entrevista aos alunos

[identificação: nome, idade, ano de escolaridade]

Grupo I (hábitos musicais)

1. Que tipo de música costumás ouvir?
2. Como? (rádio, mp3, telemóvel, computador)
3. O que tens neste momento no teu leitor/computador/telemóvel?
4. A que concertos costumás assistir?
5. A que concertos assistirias, se pudesses?

Grupo II (relação com o violino)

6. Gostas das peças que estás a tocar? Qual preferes?
7. Qual foi a tua peça preferida no ano passado?
8. Se pudesses tocar outro género musical, qual escolherias?

Anexo 3 – Guião da segunda entrevista aos pais

[identificação: nome, grau de parentesco com o aluno]

1. Com que frequência o seu filho estudou violino neste período, em comparação com o anterior?
2. O seu filho praticou por livre iniciativa neste período?
3. O seu filho fez comentários sobre as novas peças que tocou neste período?
4. O seu filho tocou as peças informalmente durante este período?
5. Qual a sua opinião sobre a experiência do seu filho tocar música não clássica?

Anexo 4 – Guião da segunda entrevista aos alunos

[identificação: nome, idade, ano de escolaridade]

1. Qual foi a tua peça preferida neste período?
2. Porquê?
3. O que achaste da experiência de tocar este estilo de peças?
4. Gostarias de continuar a tocar este estilo de peças?

Anexo 5 – Análise do conteúdo das entrevistas iniciais

Aluno	Conteúdos das entrevistas iniciais
Inês Botelho	<ul style="list-style-type: none"> • apenas a mãe da Inês teve uma ligeira formação musical exterior ao ensino regular • Tanto a mãe como o pai têm preferências marcadas por artistas dos anos 1960, 70 e 80 • A Inês gosta de música <i>rock</i>, alguma já de outra época (por provável influência dos pais), mas também de artistas da mais recente geração • A música clássica é vagamente referida pelo pai, mas não constitui uma das principais escolhas de audição • Os hábitos de estudo da Inês são praticamente nulos e apenas tocou informalmente cerca de duas vezes, o que revela uma motivação quase inexistente • A Inês diz gostar “mais ou menos” do programa que toca, mas os pais revelam que ela considera as peças “chatas”
Lourenço	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais do Lourenço, não só tiveram bastante formação musical, como mantêm actividade como músicos, a nível profissional e semi-profissional • Os pais são bastante selectivos no que toca à audição musical, preferindo música clássica, jazz e, sobretudo no caso da mãe, também música ligeira. • Têm o hábito de assistir a concertos ao vivo, fazendo disso parte das viagens de férias da família • O Lourenço ouve igualmente estilos e artistas que os pais apreciam, adicionando, contudo, o <i>hip-hop</i> • O Lourenço gosta das peças que toca e demonstra-o nos comentários que tece aos pais; • O Lourenço tem índices motivacionais bastante altos, no que toca à prática do instrumento, pois estuda quase diariamente e por iniciativa própria, mostrando haver preferência e persistência, além disso, toca informalmente com bastante frequência, experimentando outros géneros musicais • É notório que a família tem vivências musicais em conjunto bastante presentes e completas • A influência e o envolvimento dos pais parece reflectir-se no ecletismo dos gostos do Lourenço e também na forma como ele se relaciona com o instrumento dentro e fora do contexto de estudo

Manuel Pedro	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais do Manuel Pedro tiveram uma breve aprendizagem instrumental de guitarra • O pai não tem hábito de escolher música para ouvir, cingindo-se à rádio, e também não costuma assistir a concertos ao vivo • A mãe gosta de <i>rock</i>, <i>heavy metal</i>, músicas mais melódicas contemporâneas e também jazz • Já foi assídua em concertos ao vivo, sobretudo de jazz, mas não o faz por questões de disponibilidade • O Manuel Pedro ouve sobretudo <i>rap</i>, electrónica, <i>soul</i> e <i>rock</i> de bandas mais recentes • Parece haver uma influência no sentido do filho para os pais, pois estes ouvem por vezes a música que este escolhe • Embora a percepção dos pais não seja completamente unânime, é notório que o Manuel Pedro não está numa boa fase no que toca à motivação, pois pratica muito pouco em estudo ou informalmente • A identificação com instrumento e ligação afectiva com o programa estão numa fase de alguma debilidade, e o Manuel Pedro tem dificuldades em conjugar o que toca nas aulas com a música que habitualmente ouve
Maria Inês	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais não tiveram educação musical formal • O pai teve uma experiência importante como fundador e DJ de uma estação de rádio • O pai tem gostos variados, incluindo <i>rock</i>, ligeira, <i>country</i> e clássica • A mãe gosta de <i>rock</i> da sua geração e também de música clássica • não são assíduos em concertos ao vivo por questões de disponibilidade • A Maria Inês gosta de música <i>pop</i> e clássica • Os artistas que ouve são de um género e geração diferentes daqueles ouvidos pelos pais • Pode notar-se uma influência destes na forma como consegue apreciar os dois estilos, <i>pop</i> e clássico • Tem bons índices motivacionais, pois estuda bastante e por iniciativa própria, denotando preferência e persistência • A relação afectiva com a música do programa do instrumento é boa, pois diz gostar das peças que toca • O irmão é um factor motivacional externo importante e dinamizador da actividade musical, na qual também se costuma incluir a restante família e amigos aquando da prática informal
Natália	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe frequentou o coro da igreja e gostaria de ter aprendido violino • Tem gostos musicais variados, mas não discrimina as suas preferências • Já assistiu a concertos ao vivo, mas não são comuns dentro do contexto familiar

	<ul style="list-style-type: none"> • A Natália gosta de música pop e de artistas juvenis • Não está muito motivada para a prática do instrumento, estudando com muito pouca frequência, e praticamente não toca de modo informal • A relação afectiva com o programa de violino é incerta, gostando mais de umas peças que de outras • Não se observa uma convivência musical muito presente no seio da família nem particular interacção da Natália com a irmã, apesar desta também estudar música
Patrícia	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe não teve formação musical além do ensino regular • A mãe diz gostar de todos os géneros de música, entre eles música clássica, portuguesa e <i>rock</i>, mas opta geralmente pela rádio (RFM) • Já assistiu a alguns concertos, incluindo música clássica, assim como a Patrícia • A Patrícia gosta de música “do nosso tempo” que dá na rádio, mas também ouve CD com músicas seleccionadas pelo pai • Estuda várias vezes por semana, e por vezes por livre iniciativa, mas durante pouco tempo • A sua relação afectiva com o programa do instrumento é instável, pois gosta “mais ou menos” e, por vezes, não gosta abertamente das propostas. • A Patrícia tem relutância em tocar informalmente em certas situações, embora o faça ocasionalmente • Apesar de haver algum contacto com vários géneros musicais e incentivo familiar para a actividade musical, isso não parece reflectir-se na sua relação com o instrumento, pois o interesse e a persistência no estudo são fracos e não existe vontade de tocar informalmente
Pedro	<ul style="list-style-type: none"> • O pai aprendeu um pouco de guitarra e a mãe apenas aprendeu música no ensino regular • A mãe diz ouvir todo o tipo de música, sem mostrar preferências vincadas; já o pai manifesta gosto por rock dos anos 70, <i>heavy metal</i>, bandas sonoras e também música clássica • A influência na audição musical parece acontecer mais no sentido dos filhos para os pais, uma vez que a mãe ouve “a música que eles ouvem” e o pai tem CD de música clássica “devido às crianças” • Apenas assistiram até hoje a um concerto ao vivo em família • A escolha do Pedro para a audição musical, embora também goste de música clássica, é música <i>rock</i> de bandas actuais, notando-se a influência do irmão mais velho • Os índices motivacionais do Pedro não são muito fortes, pois não estuda com muita frequência e tem que ser instigado a isso pelos pais

	<ul style="list-style-type: none"> • Nota-se mais uma vez a influência do irmão no facto do Pedro experimentar os instrumentos que este toca (guitarra e piano), o que o desvia do estudo do violino • O Pedro gosta das peças que toca, mas por vezes acha-as “tristes”
Rita	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais da Rita não tiveram grande educação musical formal • Contudo, os seus gostos são ecléticos, incluindo <i>pop</i>, <i>rock</i>, jazz e música clássica • São assíduos em concertos ao vivo, geralmente de música clássica, mas também jazz e <i>pop</i> • A Rita tem gostos particularmente diversificados e marcados incluindo, além de música clássica e jazz, também fado e <i>rock</i> • A Rita estuda com regularidade e por iniciativa própria, tocando também de modo informal, o que significa que se encontra bastante motivada para a prática do instrumento • A Rita gosta do programa que estuda nas aulas • As vivências musicais familiares parecem ser importantes, não só para o particular gosto que a Rita apresenta pela música em geral, mas também para o seu interesse pelo que aprende nas aulas e pelo próprio instrumento

Anexo 6 – Análise do conteúdo das entrevistas finais

Aluno	Conteúdo das entrevistas finais
Inês Botelho	<ul style="list-style-type: none"> • A Inês mostrou interesse na peça não clássica que lhe foi atribuída e também noutras que gostaria de tocar no futuro • No entanto, a aluna não estudou praticamente nada durante o primeiro mês de aulas e não tocava a peça não clássica nas aulas com cuidado • A aluna desistiu durante o segundo mês do período
Lourenço	<ul style="list-style-type: none"> • O Lourenço teve fases de menor aplicação e atenção na aula durante este período, tendo melhorado bastante no últimos meses • Teceu comentários positivos, tanto à peça não clássica como à peça clássica • O aluno melhorou visivelmente as suas prestações durante as aulas de ensaio com piano • Os pais alegam que ele manteve o estudo, embora reconheçam que teve por vezes fases de menor empenho • O Lourenço manteve o hábito de tocar informalmente este e outros temas jazz • A peça preferida do Lourenço neste período foi o a peça clássica • Os pais encaram a versatilidade musical como algo essencial a um músico nos dias de hoje • O aluno gostou da experiência e gostaria de repeti-la no futuro
Manuel Pedro	<ul style="list-style-type: none"> • O Manuel Pedro mostrou entusiasmo ao tocar a peça não clássica desde a primeira aula mas, no entanto, não tinha o cuidado de observar as indicações que lhe eram dadas • Considerou ter sido mais fácil tocar este tema por ser já familiar e deu ideias para novos temas pop a abordar no futuro • Conseguiu preparar o programa previsto de forma mais satisfatória, pois obteve, desta vez, classificação positiva • O pai do Manuel Pedro não detectou alterações na sua actividade musical durante este período • A mãe do Manuel Pedro notou que o filho esteve mais entusiasmado e pesquisou inclusivamente outras músicas e violinistas dedicados ao <i>pop</i> • A mãe do Manuel Pedro acredita que os jovens têm tendência para se aproximar das músicas mais populares e actuais e realçou o facto do filho ter tocado algo por gosto e não por obrigação • O Manuel Pedro gostou da experiência e gostaria de repeti-la, embora tenha acabado por preferir tocar a peça clássica

Maria Inês	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna teceu comentários durante as aulas que demonstravam um gosto especial pelas peças não clássicas (a sua e outras) • A aluna preparou a peça não clássica com maior rapidez e qualidade que o repertório clássico • O irmão mostrou grande interesse em cumprir a sua parte como acompanhador ao piano • O pai sentiu que a aluna estudou com menor frequência neste período, mas a mãe notou que ela tocou mais a música não clássica com o irmão • A Maria Inês preferiu a peça não clássica de entre as que preparou neste período • A mãe achou a experiência positiva, realçando o trabalho de conjunto entre irmãos • O pai achou a experiência útil em termos de motivação, mas encara os conteúdos clássicos como prioritários • A Maria Inês gostou da experiência e teria interesse em repeti-la no futuro
Natália	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna não mostrou grandes progressos técnicos ou musicais de aula para aula • A aluna não fez comentários específicos durante as aulas • A mãe constatou que a Natália estudou mais durante o período, mas nem sempre da forma mais correcta • A aluna preferiu a peça não clássica de entre o programa praticado e gostaria de repetir a experiência no futuro • A mãe considera a experiência benéfica, devido à familiaridade das músicas
Patrícia	<ul style="list-style-type: none"> • Nas primeiras aulas, a aluna demonstrou gosto pela sua e outras peças não clássicas e pouca vontade de retornar ao programa clássico • A aluna passou depois a considerar a peça não clássica demasiado fácil • Contudo, não a tocava com qualidade e não mantinha um estudo suficiente em casa • A aluna revelou entretanto que não estava a sentir grande interesse pela música em geral naquele ponto do seu percurso • A mãe da Patrícia observou que ela estudou menos neste período • Segundo aquela, a Patrícia acabou por considerar a peça não clássica demasiado fácil e infantil, tendo-se desmotivado • A Patrícia não concluiu com sucesso o estudo do programa previsto
Pedro Mota	<ul style="list-style-type: none"> • O Pedro mostrou sempre bastante interesse em tocar a peça não clássica • O trabalho da peça não clássica começou bem, mas houve alguns problemas de afinação e correcção de indicações que tradaram em

	<p>melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pais detectaram um aumento do estudo e do interesse do Pedro em casa • O Pedro preferiu a peça não clássica de entre o programa que praticou • Os pais consideraram que foi uma boa experiência, a nível de diversificação e motivação • O Pedro também gostou da experiência e gostaria de repeti-la no futuro
Rita	<ul style="list-style-type: none"> • A Rita achou os primeiros contactos com a peça jazz mais difíceis do que esperava, mas foi-se sentindo progressivamente mais à vontade • Fez vários comentários positivos à peça jazz, mas também a outros elementos do programa, como o estudo • A peça jazz manteve alguns problemas técnicos e rítmicos, mas a aluna conseguiu montá-la. O restante programa também foi preparado de forma positiva. • O pai da Rita sentiu que esta praticou mais e que isso levou a uma evolução notória • A mãe teve a percepção de que a Rita não estudou tanto devido a outras solicitações, mas considerou-a igualmente entusiasmada • O pai mostra um grande apoio ao facto da filha enveredar por outros géneros musicais, desde que o faça com gosto • A mãe realça o ecletismo da filha, que faz com que esta tenha prazer em tocar qualquer tipo de música • A Rita gostou de tocar a peça jazz, embora se mostre exigente em relação à sua prestação • Declara ter gostado de tocar tudo menos a peça clássica, que neste caso não lhe agradou particularmente

Anexo 7 – Inquérito aplicado aos docentes

Nome:

Idade:

Disciplina que lecciona/cargo que ocupa:

Aluno:

Grau:

Peça:

a)

1. Na sua opinião, esta peça teve grau de dificuldade adequado ao nível do aluno?
(sim, não, razoavelmente)?

1.1 Se não respondeu positivamente, indique em que medida achou o nível de dificuldade desadequado. (pouco exigente, demasiado exigente)

1. Considera que esta peça permite explorar dimensões técnicas ou musicais?(sim/não)

2.1 Quais?

3. Concordaria com a utilização desta peça como conteúdo das aulas de instrumento?
4. Concordaria com a inclusão desta peça no programa avaliado em prova oficial no âmbito da disciplina de instrumento?

5. Se desejar complementar este questionário com alguma observação que considere pertinente, registre-o neste número.

Questão global:

Qual a foi a sua impressão acerca da utilização de repertório não clássico na aula de violino?

b) Em que critérios se baseou para fazer a distinção entre as peças que podem ou não ser levadas a avaliação?

Anexo 8 – Calendário de Actividades

Calendário de actividades previsto para o 2º Período lectivo (2011/12):

Período de Aulas	3 de Janeiro a 24 de Março
Provas de Avaliação	12 a 17 de Março
Audições de Páscoa	19 a 24 de Março
Férias da Páscoa	25 de Março a 9 de Abril
Gravação da peça não clássica	Abril/Maio

Anexo 9 – Declaração de aceitação

Declaração de aceitação

Eu, _____, declaro
que tomei conhecimento de que o meu filho/a minha filha
_____ participará
num estudo no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, que
a Professora de violino Ana Rufino está a realizar. Nesse sentido, será utilizado repertório
não clássico nas aulas da disciplina de violino. Estou ciente de que este estudo poderá
envolver registos áudio ou vídeo das aulas que serão, contudo, unicamente utilizados
para análise de dados, não havendo qualquer intenção da sua divulgação.

_____, ____/____/____
